Los grandes pedagogos

Estudios realizados
bajo la dirección de

JEAN CHÂTEAU

SOCIOLOGÍA

Los grandes pedagogos

Estudios realizados
bajo la dirección de

JEAN CHÂTEAU

SOCIOLOGÍA

Traducción de

Ernestina de Champourcín

Los grandes pedagogos

Platón, Vives, los Jesuitas, Comenio,

Locke, Rollin, Rousseau, Pestalozzi,

Humboldt, Kerschensteiner, Decroly,

Claparède, Dewey, Montessori, Alain

Estudios realizados bajo la dirección de

JEAN CHÂTEAU

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

Primera edición, 1956

Primera edición en español, 1959

Decimonovena reimpresión, 2013

Primera edición electrónica, 2014

Título original:

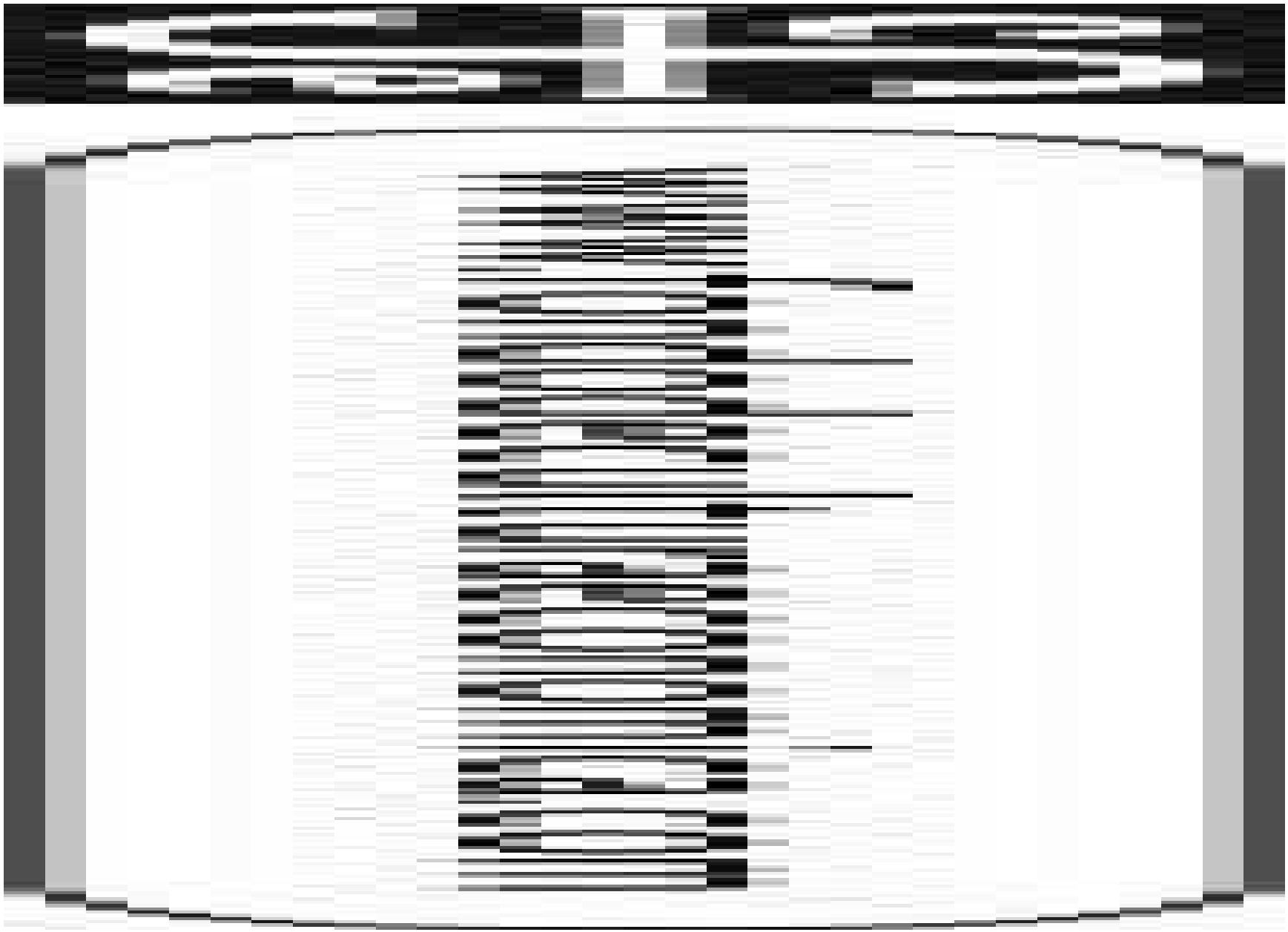
Les grands pédagogues

© 1956, Presses Universitaires de France, París

D. R. © 1959, Fondo de Cultura Económica

Carretera Picacho-Ajusco, 227; 14738 México, D. F.

Empresa certificada ISO 9001:2008



Comentarios:

editorial@fondodeculturaeconomica.com

Tel. (55) 5227-4672

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, sea cual fuere el medio. Todos los contenidos que se incluyen tales como características tipográficas y de diagramación, textos, gráficos, logotipos, iconos, imágenes, etc., son propiedad exclusiva del Fondo de Cultura Económica y están protegidos por las leyes mexicanas e internacionales del copyright o derecho de autor.

ISBN 978-607-16-1949-5 (ePub)

Hecho en México - Made in Mexico

LISTA DE COLABORADORES

JOHN S. BRUBACHER: Profesor halleckiano de historia y de filosofía de la educación en la Universidad de Yale. Publicaciones: Modern Philosophies of Education (McGraw, 1939; ed. rev., 1950), History of the Problems of Education (McGraw, 1947), y otras.

GIOVANNI CALÓ: Profesor en la Universidad de Florencia. Presidente del Centro Pedagógico Nacional. Miembro de la Academia Nacional dei Lincei. Vicepresidente del Comité Ejecutivo de la Oficina Internacional de la Educación. Ex Subsecretario de Instrucción Pública. Publicaciones: Corso di pedagogia (3 vols., Principales, Milán, 1947), Dall' umanismo alla scuola del lavoro (2 vols.; Sansoni, Florencia, 1940), etcétera.

JEAN CHÂTEAU: Catedrático de filosofía. Doctor en Letras. Profesor de psicología y de pedagogía en la Universidad de Burdeos. Publicaciones: Le jeu de l'enfant (Vrin, 1947; ed. rev., 1955), L'imaginaire et le réel dans le jeu de l'enfant (Vrin, 1946), etcétera.

ROBERT DOTTRENS: Doctor en Sociología. Profesor ordinario de pedagogía en la Universidad de Ginebra. Codirector del Instituto de Ciencias de la Educación. Director de estudios pedagógicos en el Departamento de la Instrucción Pública. Publicaciones: Le progrès à l'école (Delachaux, 1936), L'enseignement individualisé (Delachaux, 1936), y otras más.

WILHELM FLITNER: Doctor en Filosofía. Profesor de filosofía y de pedagogía en la Universidad de Hamburgo. Director del "Seminario para la ciencia de la educación" y del "Instituto Pedagógico" de la Universidad de Hamburgo. Publicaciones: Allgemeine Pädagogik (3ª ed., E. Klett, Stuttgart, 1953, Goethe im Spätwerk (Claasen & Goverts, Hamburgo, 1947), etcétera.

VÍCTOR GARCÍA HOZ: Profesor de pedagogía en la Universidad de Madrid. Director de la Revista Española de Pedagogía. Publicaciones: Pedagogía de la lucha ascética (3ª ed., Madrid, 1946), Vocabulario usual, común y fundamental (Madrid, 1953), etcétera.

VERNON MALLINSON: Master of Arts. Oficial de la Orden de Leopoldo II. Profesor de pedagogía comparada en la Universidad de Reading. Publicaciones: The Adolescent at School (Heinemann), Teaching a modern Language (Heinemann, 1953) y otras.

LOUIS MEYLAN: Profesor de ciencias de la educación en la Universidad de Lausana. Presidente de la Escuela de Ciencias Sociales y Políticas. Publicaciones: Les humanités et la personne (2ª ed., Delachaux, 1944), Pour une école de la personne (Payot), etcétera.

PIERRE MESNARD: Antiguo discípulo de la Escuela Normal Superior. Catedrático de filosofía. Miembro correspondiente de la Academia de Ciencias Morales y Políticas. Director del Instituto de Estudios Filosóficos de la Universidad de Argel. Publicaciones: L'essor de la philosophie politique au XVIe siècle (2ª ed., Vrin, 1952), Éducation et caractère (PUF, 1953), etcétera.

JOSEPH MOREAU: Catedrático de filosofía. Doctor en Letras. Profesor de historia de la filosofía en la Universidad de Burdeos. Publicaciones: La construction de l'idéalisme platonicien (Boivin, 1939), Réalisme et idéalisme chez Platon (PUF, 1951), etcétera.

J.-B. PIOBETTA: Doctor en Letras. Inspector general de Instrucción Pública. Director de servicios de la enseñanza del Sena. Publicaciones: Le baccalauréat (Baillière, 1937), Examens et concours (PUF, 1943) y otras.

ROBERT PLANCKE: Profesor en la Facultad de Filosofía y Letras y Presidente del Instituto Superior de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Gante. Editor de Paedagogica Belgica y de trabajos sobre la historia de la pedagogía belga. Presidente del Primer Congreso Internacional de la Enseñanza Universitaria de las Ciencias Pedagógicas.

RAYMOND SAVIOZ (†): Doctor en Letras de la Universidad de París. Profesor de filosofía y de pedagogía en la Escuela Politécnica de Zurich. Publicaciones: La philosophie de Ch. Bonnet (Vrin, 1948).

PREFACIO

En la época en que empezaba a dedicarme a la reflexión pedagógica, soñé frecuentemente con encontrar un libro como éste, para que orientara mis primeros pasos. Más tarde, pensé largo tiempo en escribir yo solo esta guía necesaria tanto para cualquier persona seria como para nuestros estudiantes. Pero hube de reconocer que esto era absolutamente imposible sin volver a las fuentes vivas, sin sumergirse en la vasta obra de Comenio, en las múltiples publicaciones referentes a los jesuitas, y en la oscuridad platónica. Era necesario reunir un grupo de especialistas con objeto de evitar que un trabajo de segunda mano hiciera el propósito más perjudicial que útil.

Incluso ahora me pregunto si no es peligroso presentar esta serie de monografías que parecen permitir que el lector no recurra a los textos esenciales. Pero éste no es en absoluto el fin de este libro, y acerca de tal punto conviene explicarse de antemano.

La elección de los autores estudiados evidencia el cuidado de volver a los manantiales de la pedagogía siempre que esto sea posible. De ahí que jamás hayamos pensado en dedicar monografías a pedagogos tan importantes como Rabelais o Montaigne, cuya lectura, para el lector de habla francesa, es tan fácil como fructífera, pero no sufriría, sin cambiar de sabor, ningún comentario. En cambio, hoy no puede exigirse a quien no sea un verdadero especialista que se consagre a los trabajos necesarios para llegar a conocer la pedagogía de los jesuitas, cuya influencia —como demuestra P. Mesnard— duró tanto y llegó tan hondo en Europa. En otros casos, el lector tiene a su disposición los textos esenciales, por ejemplo el Emilio; pero le falta, para poder interpretar esos textos, consultar fácilmente todos los pasajes, dispersos en una obra muy amplia, en los cuales el autor delimita y, a las veces, ahonda su pensamiento; el caso del Emilio, obra ya tan mal comprendida en vida del autor, según él nos confiesa, es particularmente típico. Por último, en la mayoría de los casos, las obras de los autores que se estudian en este libro no han sido traducidas, o sólo se tradujeron parcialmente. Es el caso de Locke, cuya versión francesa es ya casi imposible de hallar, de Pestalozzi, de Kerschensteiner e incluso de Montessori, como puede verse en la magistral interpretación que G. Caló nos ofrece de su obra total. Y ¡qué decir de Humboldt, a quien incluso no cita el Diccionario de pedagogía de

Buisson!

La elección de los autores estudiados consideró, pues, de antemano, estas exigencias. Mas, después de considerarlas, la elección no se hizo de un modo arbitrario. Indudablemente se hubieran podido examinar otros muchos autores; y podrá lamentarse la ausencia de Sócrates, los sofistas, Erasmo, Kant (cuya breve Pedagogía no puede ya encontrarse), Alberti, Fénelon, Spencer, Tagore, Gentile, Makarenco y muchos más. Pero pensamos que, mejor que dispersar nuestros esfuerzos en un sinnúmero de monografías, sumamente cortas y superficiales, era preferible reunir estudios amplios y sólidos, cada uno de los cuales estaría a cargo de un compatriota del autor escogido, a no ser que se tratara de esos autores que, como Platón o Comenio, pertenecen a la humanidad.

Con objeto de fijar nuestra elección acerca de los autores esenciales, procedimos a efectuar una consulta entre especialistas de diversos países, grupo del que eran parte todos los futuros colaboradores de este libro. Cada uno de estos especialistas pudo modificar a su gusto la lista inicial que se le procuró simplemente como modelo. Así pudimos cerciorarnos de que las modificaciones propuestas eran limitadísimas, y en conjunto se compensaban de tal modo que constituían un acuerdo bastante vasto sobre los nombres de los quince pedagogos que debían presentarse. Este acuerdo, cuya amplitud nos sorprendió, evidencia el hecho de que, pese a las lógicas preferencias nacionales, los valores pedagógicos apenas cambian de un país a otro, por lo menos según el criterio de los especialistas más significados. ¡Reconfortante comprobación!

Tras esa consulta, Erasmo cedió su lugar a Vives, y Kant a Humboldt. Aquí, el dictamen de los especialistas alemanes fue inequívoco.

El libro que ofrecemos al público es, pues, una obra colectiva, tanto en su concepción como en su redacción. Ocho países han intervenido en la tarea: Francia (cuatro autores, uno del norte de África), Suiza (tres), Alemania, Inglaterra, Bélgica, España, Italia y los Estados Unidos. E indudablemente esta diversidad de origen no puede dejar de repercutir en cierta disparidad en lo que atañe a la doctrina. Mas ¿no constituye la condición de todo progreso intelectual esta confrontación de distintas orientaciones filosóficas?

Incluso cuando se trata de un único autor, si éste es lo suficientemente grande para alcanzar esa región de los “Iguales” de que hablaba Victor Hugo, ¿puede uno, sin serle infiel, atribuirle una doctrina ya fijada para siempre? ¿No sería

esto rebajar su obra a la categoría de un conjunto de opiniones vulgares, y olvidar el halo de incertidumbre que es aureola de todo pensamiento vigoroso? Para el pensamiento, definirse del todo es aniquilarse, destruirse al nivel del signo matemático. Lo propio de las grandes obras, de las obras que constituyen las Humanidades, es justamente expresar siempre más de lo que dicen, ser fermentos de pensamiento más que doctrinas definidas. ¿Quién puede creer que posee la clave del sistema platónico, o la cifra del Emilio, o el secreto de la pedagogía jesuita? Estos pensamientos no sólo son pensamientos que pertenecen al pasado, y que, por ende, participan de esa irrealidad, a la cual —en nuestros días se ha comprobado con frecuencia— es imposible que escape totalmente lo histórico; pero, además, son obras que, por su misma grandeza, es imposible que esquiven su fecunda oscuridad. No nos sorprenderá, pues, el hecho de que a tal o a cual interpretación pueda oponerse otra interpretación, incluso no tan bien fundada. La filosofía de la educación, como toda filosofía verdadera, se matiza siempre con el mito y la poesía.

Pero todas las interpretaciones contenidas en este volumen, trasmitidas por orientaciones divergentes, proceden de una misma preocupación. Todas entrañan una voluntad común de devolver a la historia de la pedagogía, o mejor dicho a la historia de las filosofías de la educación, el lugar exacto y la importancia capital que se le deberían restituir. Por lo tanto, todas ellas rinden un homenaje a ese humanismo sin el cual una educación se reduce a simple adiestramiento. Todas suponen, poco o mucho, que, sin una renovación de esta historia de las doctrinas pedagógicas, nuestra educación seguirá siendo inestable e ineficaz.

En efecto, la educación no es en modo alguno un conjunto de técnicas que podríanse poner al día por medio de experiencias apropiadas, como se hace, por ejemplo, con las técnicas agrícolas. Indudablemente, las técnicas significan mucho, y no conviene descuidar las didácticas particulares, ni la pedagogía experimental. Pero, por encima de ellas, existe una búsqueda más difícil y más urgente: en qué consiste el fin y el espíritu de la educación. Esta búsqueda obliga al educador, al filósofo y al político. Y si no se consagra uno a ella desde luego, si no se la conserva siempre en el horizonte del pensamiento, el cuidado de las técnicas vale bien poco. Acontece en ocasiones que las técnicas, por su sola virtud, conducen a los alumnos por una ruta opuesta a la que el educador querría seguir, y a veces esto es un bien. Piénsese en lo que Platón debe a las técnicas de los sofistas, que él supo volver contra ellos. Y el propio Voltaire aprendió indudablemente de los jesuitas algo más que “latín y necedades”. Si se quiere juzgar las técnicas es necesario superarlas.

Añadamos a esto que, como señaló Herbart, un método educativo sólo puede justipreciarse por el adulto que contribuyó a formar; no basta con conseguir, en cierto modo, una laboriosidad en el presente escolar. ¿De qué le sirve a un niño asimilar perfectamente una determinada disciplina, si ésta sólo consigue embotar su ingenio? ¿De qué le sirve incluso adoptar una cierta conducta cívica si, ulteriormente, las vicisitudes políticas y sociales enrancian y hacen inadecuado tal comportamiento? Cada generación juzga de la educación de la época precedente, y sólo ella puede juzgar con conocimiento de causa y absoluta certidumbre. Y aun esto es demasiado decir, porque de una generación a otra se modifican las condiciones económicas, morales, sociales; y el método que, según una generación, se ha comprobado que fue idóneo para la generación precedente, ya no lo es para la futura. Los valores pedagógicos, como los morales o políticos, permanecen siempre más o menos ambiguos, más o menos engañosos, porque dependen de su continuo desarrollo.

Es preciso moderar tales conclusiones, porque si se llevara este razonamiento hasta su límite se desvanecerían no sólo las técnicas de la educación, sino también los fines educativos. E indudablemente no puede negarse una relativa desaparición de ciertos fines que se esfuminan de una generación a la otra. Pero a lo largo de todas las vicisitudes de las culturas persiste cierta constancia, y a lo largo de las sucesivas filosofías de la educación queda un elemento permanente. Si esto no existiera, si fuera preciso considerar que la educación es una simple “aculturación”, una formación que tiende exclusivamente a introducir al niño en una cultura determinada, en una cultura efímera como todas las culturas, una educación tan conservadora sólo sería válida en tanto subsistiera esa misma cultura. Ya sabemos el abismo que separa la cultura de 1914 de la de hoy. Y, sin embargo, sabemos asimismo que un hombre de sesenta años saca aún provecho de la educación que recibió antes de 1914.

Por lo tanto, no puede verse en la educación solamente una preparación para adquirir una cultura dada, un determinado estilo de vida. Educar es hacer un llamamiento, no sólo a la productividad inmediata, no sólo a los valores de la cultura presente, sino también y sobre todas las cosas a unos valores que se extienden más allá de las culturas, más allá de cualquier cultura. He aquí por qué una verdadera pedagogía puede buscar sus fines en una visión amplia de la historia, en una contemplación histórica de esos datos permanentes, a los cuales, quiera o no quiera, debe apelar todo concepto de la educación. Se ha tratado con frecuencia, desde Hegel y Comte, de mostrar que la filosofía era una reflexión sobre la historia, reflexión que, como juzga a la historia y la supera, puede

alcanzar al hombre en su corazón en el principio íntimo y constante por el cual se define la humanidad a sí propia a lo largo de todos los avatares de las obligaciones humanas. Asimismo, la educación puede encontrar su fin en esa visión del hombre y del niño que puede resurgir de una consideración histórica, o mejor dicho, supra-histórica, de la educación. Si el hombre y el niño dependen del medio, presentan, no obstante, cierta constancia por el hecho de que, a lo largo de los siglos, siguen siendo el mismo hombre y el mismo niño, siempre nacidos de una mujer y sometidos a desarrollarse, siempre crecientes en un mundo social y yendo hacia un mundo de cosas, siempre en busca de un porvenir mejor y de nuevas realizaciones que proclaman su grandeza. A lo largo de los avatares de la especie, permanece en el hombre algo como un impulso, siempre el mismo en condiciones harto variables, por el cual el niño va hacia el hombre gracias a la educación, antes de encaminarse a los quehaceres viriles. Por ende, no se sorprenderá uno de que haya siempre tanto que aprender en todos los pensadores, incluso en los más remotos, que consagraron su atención al niño y a la escuela, desde Sócrates hasta Montessori, desde Platón hasta Alain. Porque la educación no consiste únicamente en formar a un solo miembro de un grupo, un trabajador en el hormiguero, sino en constituir un ser que supere al presente y se aventaje a sí mismo, y por tanto conviene observar cómo las técnicas experimentadas en otro tiempo han podido contribuir a facilitar esa superación, y cómo los diversos pedagogos han concebido, cada uno de acuerdo con su espíritu original, cada uno en la esfera que le correspondía, medios para asegurar este desarrollo del niño que constituye la grandeza del hombre.

JEAN CHÂTEAU

I. PLATÓN Y LA EDUCACIÓN

(427?-346? a. C.)

Platón no es, en la historia de nuestra civilización, el primero en hacer profesión de educador y proponer un ideal y unos métodos de educación; mas antes que él nadie se había dedicado a reconocer en qué circunstancias se impone la acción educativa, a qué exigencias ha de responder, y en qué condiciones es posible: fue el primero en poseer una filosofía de la educación. Importa decir que en la época en que Platón llegó a la madurez intelectual, poco después de la muerte de Sócrates, esto es, en los primeros años del siglo IV antes de nuestra era, no hacía mucho tiempo (apenas una o dos generaciones) que la educación había adquirido una función específica. En un sentido, no existe sociedad en que no se ejerza la acción educativa; no existe colectividad humana que no trasmita a las nuevas generaciones sus instituciones y sus creencias, sus concepciones morales y religiosas, su saber y sus técnicas; pero esta trasmisión se efectúa, al principio, de una manera espontánea e inconsciente: es la obra de la tradición. Indudablemente se puede distinguir entre la herencia colectiva, el patrimonio común de la religión y las costumbres, trasmitido obligatoriamente a todos, y el conocimiento de los diversos oficios, distribuido entre cuerpos especializados. Pero la distinción de los oficios no implica aún la especificación de la función educativa; el que enseña un oficio es el mismo que lo ejerce; la enseñanza técnica reviste primitivamente la forma del aprendizaje; asume el carácter de una iniciación.

Pero he aquí que en las generaciones inmediatamente anteriores a la de Platón, las de mediados y fines del siglo V, el siglo de Pericles, aparecen unos hombres que, cosa extraña, no tienen otro oficio que el de enseñar. Recorren las ciudades dando, con gran éxito, conferencias, y reclutan de ese modo alumnos para sus lecciones privadas, que se hacen pagar a muy buen precio. Se les llama sofistas, esto es, especialistas del saber. Pero ¿qué es lo que enseñan? ¿Y qué se va a aprender junto a ellos? No ciertamente su propio oficio, ya que, para muchos, en rigor no lo es, y un joven bien nacido se avergonzaría de ejercerlo a su vez; pero no por eso deja de mostrarse menos ávido de su enseñanza (Protágoras, 311 b). He aquí una forma de enseñanza irreductible al aprendizaje técnico, una

enseñanza aparte del ejercicio de cualquier oficio, y que constituye por sí misma un oficio, pero que no prepara para ninguno: una enseñanza específica como función, que aparece como un oficio nuevo, una forma nueva de actividad social, pero sin especialidad en lo que atañe a su objeto: una enseñanza general y pública, que se dirige a todos los que pueden pagarla. Pero ¿qué beneficio se espera de ella? ¿Cuáles son su materia y su contenido? ¿Cómo se ha constituido semejante innovación?

Es sumamente compleja la contestación a estas preguntas, porque estos profesionales de la enseñanza, que se dirigen a una vasta clientela y proponen una educación de carácter general, una paidéia, no todos la conciben de la misma manera. Para algunos, la educación general abarca todos los conocimientos particulares, todas las ciencias, todas las técnicas, es de carácter enciclopédico. En los primeros diálogos de Platón, en los que se llaman diálogos socráticos, donde hace revivir a Sócrates en conversación con sus contemporáneos, este concepto de la educación está representado por Hipias de Élida, el hombre universal, capaz de rivalizar con quien fuere, en cualquier justa del intelecto; es éste también el que, con el propósito de ganar un concurso, se presentó un día en Olimpia vestido con un lujoso indumento que era totalmente obra de sus manos. Pero si reunió en su persona las aptitudes de los más diversos artesanos, es indudable que no aprendió sus oficios de manera rutinaria; su conocimiento de las técnicas se basa en estudios teóricos, es sabio en aritmética y en geometría, en astronomía y en música, a todo lo cual añade un arte de su invención, en que parece residir el secreto de su competencia universal: la mnemotecnia (Hipias Menor 368 b-d). Pero ésta no es indudablemente sino un recurso que facilita el trabajo intelectual; lo que en verdad condiciona la competencia universal, el saber enciclopédico de Hipias, es el papel reservado a ciertas disciplinas teóricas, cuyas distintas técnicas no son sino simples aplicaciones. Según parece, de nuevo se estima en él el mérito de haber reconocido en las matemáticas unas ciencias cuya aplicación puede extenderse a todo; fuera del arte de contar, de medir y de pesar, no puede existir, dirá Platón, una técnica precisa e infalible (Filebo, 55e); por ende, su estudio debe consistir en la formación general del espíritu, formación que debe preceder a cualquier especialización técnica. De esta suerte, no se nos antoja exagerado considerar a Hipias como el fundador de la educación matemática, como base de lo que podría llamarse una instrucción “politécnica”.[1]

Desde este punto de vista, la especificación de la función de enseñanza aparece como correlativa de la constitución de un saber teórico que se distingue de sus

aplicaciones con el propósito de servirlas.

Esta elaboración de la teoría está a su vez condicionada por la distinción previa de las distintas técnicas. Una técnica ejercida por separado tropieza, por el hecho mismo de su especialización y de su auge, con dificultades crecientes; tiene que reflexionar acerca de sus problemas; por eso la medicina, desde la Antigüedad, por la misma complejidad de su menester, se vio muy pronto llevada al terreno de las consideraciones teóricas, y a servir así de base a una enseñanza racional, aunque en tal dominio, incluso en nuestros días, la enseñanza nunca se separó de la práctica.[2] Pero aun por otro camino, la separación de las técnicas lleva a la especificación de la teoría: es que las técnicas especializadas no por serlo dejan de verse menos obligadas a colaborar en una misma obra; y esta cooperación suscita problemas de coordinación que, por ejemplo en la construcción de un edificio, requieren las especulaciones del maestro de obras o arquitecto. Ahora bien, precisamente las necesidades de la arquitectura, las dificultades encontradas en la erección de los templos, y, de modo más general, los problemas que se le presentan al ingeniero encargado de la dirección de los grandes trabajos, son los que han promovido los primeros desarrollos de la investigación matemática y conducido a la constitución de este saber teórico del cual hizo Hipias la base de su enseñanza enciclopédica.[3]

Pero puede concebirse de otro modo la educación general. Si las matemáticas pueden suministrarle la base es porque su aplicación se extiende a todo; constituyen una manera de instrumento universal que asegura la exacta adaptación del pensamiento a las cosas. Mas para el pensamiento existe otra labor de primordial importancia: relacionarse con el prójimo; y sin una comunicación entre los espíritus, sin la confrontación de los pensamientos y sus ensayos mutuos, es incluso dudoso que se pueda llegar a una representación objetiva de las cosas. Ahora bien, el instrumento de la comunicación intermental es el lenguaje: instrumento también universal, si los hubo, ya que es el instrumento inmediato de la inteligencia, y del que la misma matemática no es sino una forma particularmente precisa, aplicable a la determinación del objeto en general. Pero la instauración de las relaciones entre los sujetos, los canjes y la colaboración entre los espíritus, si se efectúan por medio de este mismo instrumento, requieren un uso más amplio y más flexible. También la reflexión acerca del lenguaje, el análisis de sus procedimientos, permitiendo la explotación de todos sus recursos, equivale a un equipo general de la inteligencia, que acrece su eficiencia en el orden de las relaciones sociales, como la instrucción matemática en el terreno de las aplicaciones técnicas. No es, pues, sorprendente

que la mayoría de los sofistas base la educación general en el estudio racional y la utilización metódica del lenguaje, en el arte del bien decir, en las técnicas de la palabra, que aseguran el éxito en la arenga y en la discusión. Pródico de Ceos aparece en los diálogos socráticos como un gramático curioso de distinguir entre los sinónimos, hambriento de precisión en la elección de las voces (Protágoras, 337 a-c; 341 a, 358 a, d; Laques, 197 d; Cármides, 163 d). Gorgias de Leontini, en el diálogo que lleva su nombre, se nos presenta especialmente como un maestro de retórica; enseña el arte de persuadir a la multitud, mediante el cual se adquiere el poder político, el poder de todos los otros bienes (Gorgias, 452 d-453 a); pero sabemos que practicaba también esa dialéctica, inventada por los filósofos de Elea, que permite oponer a todo argumento un argumento contrario y triunfar en la disputa.[4] Esta forma de educación que se apoyaba en la gramática, la retórica y la dialéctica (las artes del trivium, como se las llamara en la Edad Media) se oponía ya a la educación matemática, constituida por las ciencias del quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música), base de la enseñanza de Hipias.[5] Así, desde la época de los sofistas se perfila cierta rivalidad entre dos formas de la educación general, de la paidéia, una que conviene a la formación del ingeniero, la otra a la del abogado o del político; entrambas tienen su mérito, pero también su angostura; en este respecto, una está tachada de ser la cultura del político, la otra del politécnico; éste, según se dice, ignora lo que son los hombres; aquél no sabe lo que son las cosas.

Pero estas dos formas de educación, tan sumariamente distinguidas, y cada una de las cuales necesita que la complete la otra, tienen en común otra insuficiencia; tanto una como otra desarrollan el talento, las aptitudes de la inteligencia, pero no enseñan los fines en que la capacidad intelectual debe emplearse; suministran una instrucción, un arsenal, pero no constituyen una educación conclusa que conduzca al hombre hasta su soberanía de agente voluntario, que dispone de sí mismo mediante elecciones lúcidas; no le procuran los esclarecimientos necesarios para regirse con acierto en la vida. Si pueden producir técnicos competentes u oradores hábiles, no bastan para la formación de un buen ciudadano, capaz de servir bien al Estado; de un buen padre de familia, capaz de gobernar bien su casa; o de un verdadero hombre de Estado, apto para hacer la dicha de la ciudad. Ahora bien, esta virtud o excelencia del hombre, esta cualidad que lo transforma en un hombre de bien, es precisamente lo que prometía otra forma de educación, representada por Protágoras de Abdera, el más ilustre de los sofistas (Protágoras, 318 e-319 a; Menón, 91 a, d-e). Su enseñanza no tiene un carácter teórico o técnico y no pretende pasar por una innovación; no echa mano de las conquistas de la ciencia o de las invenciones de

la dialéctica; Protágoras se presenta como el heredero y el continuador de los sabios y de los poetas, en quienes se expresó, en épocas anteriores, la conciencia moral de los griegos, y que fueron los maestros de toda una serie de generaciones (Protágoras, 316 d). Incluso no tiene otra pretensión que ser, a su vez, un educador análogo, el guía de la conciencia pública, y formar el sentido ético de los que escuchen sus lecciones. Pero, según él, la educación moral no consiste en una enseñanza doctrinal, en la comunicación de un saber. Tratándose de ética no existe, en su opinión, otro conocimiento que el de los valores afirmados por la conciencia colectiva, y por ella conocidos de todos (Protágoras, 324 d-328 b). No existe regla alguna acerca de lo justo, fuera de lo que es tenido por tal en cada ciudad y sólo por el tiempo que así lo considere (Teeteto, 167 c). Pero puede acontecer que una ciudad no tenga siempre a propósito de lo justo y de lo injusto opiniones sanas, las que convendrían a su estructura, a su grado de evolución, a las circunstancias históricas; y tamaña anomalía repercute en la conciencia de los individuos, donde provoca el desorden. No existe, pues, entre la moralidad y la inmoralidad, entre la virtud y el vicio, la oposición que entre lo verdadero y lo falso, y entre el saber y la ignorancia, sino la que se interpone entre la salud y la enfermedad; así, la obra del educador es comparable no a la labor del maestro de aritmética o de gramática, sino a la del horticultor o del médico. Corrige el juicio moral cuando está pervertido; esto es, vuelve a enderezarlo y le procura un desarrollo feliz, utilizando a este propósito recursos del arte literario o de una hábil persuasión (Teeteto, 166 d-167 d). La enseñanza ética de Protágoras no se opone, pues, a la educación tradicional; aparece más bien como un auxiliar y una prolongación de ella. En un ambiente social complejo, en una época de crisis moral, en que la conciencia colectiva se divide y vacila, la adapta a los nuevos tiempos, le devuelve su cohesión y la hace evolucionar normalmente.

Tales son los tres grandes conceptos de la educación, las tres formas de paidéia, que se ofrecían a los contemporáneos de Sócrates cuando Platón era aún joven. Los tres dimanaban de condiciones sociales; respondían a una exigencia, la de una formación general para el técnico o de una preparación para la carrera política (al menos así es como las dos primeras encontraban sus clientelas respectivas); pero sólo la tercera afrontaba el problema de la educación en su aspecto más amplio y más elevado, respondiendo a una necesidad social cuya urgencia era universalmente advertida. Cuando la tradición se rompe, y la conciencia colectiva se muestra inquieta, y la educación deja de efectuarse espontáneamente, es cuando ésta se convierte en un problema, y cuando uno se pregunta, ¿cómo formar hombres de bien? O, cual dicen, en los diálogos

platónicos, los interlocutores de Sócrates, ¿cómo enseñar la virtud? (Laques, 179 a). La concepción educativa de Protágoras es una respuesta a tal pregunta; pero muchos contemporáneos del filósofo, apegados a la tradición, la rechazaban indignados. Según ellos, la virtud no se enseña; se la hereda de las generaciones anteriores, frecuentando en la juventud el trato de personas honestas (Menón, 91 c, 92 e-93 a). A cualquier pretensión del maestro se opone, pues, una cuestión previa: ¿puede enseñarse la virtud? Tal es la pregunta misma de Sócrates en los diálogos platónicos (Protágoras, 319 a-b; Menón, 70 a); y para Platón constituye el punto de partida de la teoría de la educación y el de toda la filosofía platónica.

Si la virtud —dice Sócrates en el Menón— es una ciencia, colígese de ello que puede enseñarse, y debe haber en esta materia maestros y discípulos; si, por el contrario, no es una ciencia, es imposible enseñarla, porque, evidentemente, no puede enseñarse nada que no sea ciencia (Menón, 87 b-c, 89 d). Ahora bien, se encuentran, efectivamente, educadores profesionales, como Protágoras, que pretenden enseñar la virtud; pero, a los ojos de los tradicionalistas, tales maestros están descalificados; la virtud, digan lo que dijeren, no se enseña. Interroguemos, por su lado, a estos mismos maestros: nos sorprende oírles decir que, según ellos, la virtud no es una ciencia. La moralidad, según confiesa Protágoras, no consiste en un “saber”. ¿Cómo, entonces, se preguntará uno, puede ser enseñada? (Protágoras, 361 a-e; cf. Menón, 95 b-96 c).

La educación ética, tal como la concibe Protágoras, descubre así su fragilidad y su indigencia crítica. ¿Cómo restaurar la moralidad, instruir a los individuos en la virtud, guiar la conciencia colectiva, sin un efectivo conocimiento de los valores y de los fines? El relativismo de Protágoras no conoce otros valores que los que emanan de la opinión expresada en la ley de cada ciudad; no dispone de ningún principio que permita juzgar la opinión, verdadera o falsa; aquélla sólo puede ser considerada como normal o aberrante; y, en este último caso, el educador la vuelve a enderezar, se esfuerza porque la sustituya otra opinión más idónea. Pero ésta, como carece de una base efectiva, está expuesta, y sin posible defensa, a todas las influencias perturbadoras; si la moralidad no descansa en un saber, carece de fundamento sólido; y la acción educadora, cuando no está dirigida por otros principios que la distinción puramente pragmática de lo normal y de lo patológico, cae fatalmente en el oportunismo.

De esta suerte, desde el punto de vista de Platón, si la virtud no es una ciencia, o, dicho de otro modo, si la moralidad no se funda en unos principios, en el conocimiento de un ideal y de las razones supremas de la acción, no existiría

virtud estable ni educación ética segura y eficaz.[6] Este conocimiento es el saber más alto, la cumbre de la educación general, de la paidéia. Sin él, la moralidad tradicional, reducida a una opinión vacilante, no podría ser regenerada; y la instrucción matemática o los estudios dialécticos sólo conseguirán formar técnicos sin alma o políticos sin escrúpulos. Pero este saber supremo (mégiston mathêma) (República, VI, 504 e), presenta unos caracteres sumamente particulares que lo ponen frente a todos los demás, y que por lo común inducen a dudar de que sea un saber verdadero. En efecto, el conocimiento del bien, el conocimiento de los fines que deben regir la conducta, no es asimilable al conocimiento de los objetos. Éste está constituido por relaciones entre términos exteriores y no propios del sujeto, y deja indiferente su voluntad: el conocimiento de una regla aritmética o gramatical no determina directa e inmediatamente la acción; la aplicaré si quiero, y cuando quiera. Por el contrario, el conocimiento del bien implica en su relación al sujeto y a su actividad; sólo hay bien y mal para un sujeto activo, que desea y que quiere; el conocimiento de un bien no es tan sólo representación de un objeto, es la conciencia de un valor, esto es, de una relación con mi tendencia; y si algunos creen poder deducir de ahí que todo valor es subjetivo y que no puede existir una ciencia de los fines, no deja de ser menos exacto que conocer un bien, en el sentido que hemos dicho, representarse un objeto y estimar que es bueno y que responde a nuestras aspiraciones, es en esta medida quererlo conscientemente. La voluntad no es otra cosa que la voluntad de un sujeto consciente, que la actividad esclarecida por la representación y el juicio, y no puede librarse de la determinación mediante el juicio. Nadie puede querer lo que juzga contrario a sus intereses más profundos, lo que considera sinceramente como un mal (Menón, 77 c-78 a); e, inversamente, nadie puede considerar un objeto como un bien sin que esta consideración lo determine a escogerlo; cualquier bien, reconocido como tal, es, por esta misma causa, deseado.

En esta determinación de la voluntad por el conocimiento descansa la posibilidad de la educación ética; la acción recta procederá infaliblemente, en efecto, de un juicio lúcido. Ahora bien, cualesquiera que sean las incertidumbres de la conciencia colectiva, las variaciones de la opinión, la subjetividad de las preferencias individuales, es posible llevar al sujeto consciente hasta reconocer que existe un ideal que se impone incondicionalmente a la reflexión, a la voluntad razonable, que hay valores independientes de la prevención individual o social, de los prejuicios o del egoísmo, y que responden a la más profunda aspiración del ser que piensa. En este sentido es como la virtud puede ser enseñada, como los valores pueden convertirse en objeto de ciencia: una ciencia

que no logra, ciertamente, expresarse de un modo directo mediante fórmulas exteriores, ya estereotipadas por la trasmisión, pero que se consigue por la reflexión interna y exige una verdadera conversión; una ciencia en que la objetividad, en vez de traducirse en la impersonalidad de los resultados, se afirma en la coincidencia de los esfuerzos personales y por la comunión de los espíritus.

Indudablemente, este aspecto interior de la objetividad, que es característico de la ciencia del bien, se halla en todo conocimiento, incluso en aquellos que, expresándose más cómodamente por medio de símbolos externos, se prestan a la manipulación discursiva y a la comunicación superficial; y la originalidad fundamental de la pedagogía platónica consiste en su llamamiento constante a lo íntimo para la adquisición del saber. Para Platón, no sólo la ciencia de los fines, el conocimiento de los valores, que es la cumbre de la paidéia, se sobrepone a todas las formas de instrucción, a todas las técnicas materiales o sociales, para guiar la voluntad en el uso que hace de ellas; el filósofo, con los mismos estudios que sirven de base a esas técnicas, se propone hacer una iniciación, una propedéutica, del conocimiento del bien (República, VII, 531 d, 532 c, 536 d). Nadie ha visto mejor que él que las matemáticas son ciencias cuyas aplicaciones se extienden a todo,[7] no solamente a las artes de la construcción, sino a las artes militares y a las técnicas de la administración: por eso su estudio es indispensable para los que tengan que regir el Estado (República, 522 d-e, 526 d). Pero, cualquiera que fuere la utilidad de las ciencias matemáticas, y la que resultare de sus aplicaciones técnicas, estos estudios tienen un destino más alto: conducir al espíritu a que tenga conciencia de sí mismo, de su ideal y de los valores más altos (República, 521 c-d, 523 a, 526 passim). Las matemáticas, que eran para Hipias la base de la instrucción politécnica, serán para Platón el más fructuoso ejercicio para la formación del espíritu filosófico; serán estudiadas no ἐπὶ τέχνῃ, con miras a sus aplicaciones, sino ἐπὶ παιδείᾳ, con fines culturales (Protágoras, 312 b); su principal destino no es utilitario, sino pedagógico.

Por su carácter desinteresado, la educación platónica se opone a la de los sofistas, sea cual fuere la concepción a la que éstos se inclinen. Los sofistas proponían indudablemente una educación general, una paidéia, pero su enseñanza, al servicio de una clientela, no era menos utilitaria. Para Platón la cultura tiene su fin en ella misma; no sirve a los intereses temporales; la enseñanza, tal como la entiende, no se dirige a los que buscan el saber con un propósito de lucro, sino sólo a aquellos que están animados por ese celo, que se llama la filosofía, el amor a la sabiduría y a la verdad.[8] El maestro digno de este

nombre no va en busca de la clientela, ni de la retribución por su tarea pedagógica; no se dedica a poner el saber al alcance de quien lo compra; sólo desea discípulos escogidos. De este modo, el artesano que ama su oficio escoge sus compañeros, o aprendices, y los hace amigos suyos. En contraste con la enseñanza sofística, la educación platónica conserva el carácter de una iniciación.[9]

En efecto, y contrariamente a lo que les parece a los que no ven la ciencia sino en sus aplicaciones, en su aspecto exterior y comunicable, la adquisición del saber tiene algo misterioso. Aprender es hacer un esfuerzo por instruirse, es tratar de saber. Pero el saber que se busca no es el que uno tiene. No se busca lo que se posee ya. Eso que se busca no es, pues, lo que se sabe; pero tampoco es lo que no se sabe. En efecto, aquello a propósito de lo cual no se tiene ninguna idea, ningún conocimiento, ¿cómo se podría tratar de saberlo? (Menón, 8º a). De esto se deduce que si no se puede buscar lo que uno ya sabe, uno no puede, sin embargo, aprender nada que uno no conozca ya en cierto modo. Adquirir el saber no es meter en uno mismo algo extraño; es adquirir clara conciencia de un tesoro latente, desarrollar un saber implícito. Aprender no es otra cosa que volver a acordarse (Menón, 81 d).

Análoga conclusión se desprende si, en vez de preguntarse de qué objeto, el conocido o el desconocido, se busca el saber, se considera qué sujeto puede proponerse saber, esforzarse por aprender. Ni aquel que sabe, el que posee el conocimiento absoluto, como un dios, se esfuerza por saber, o, dicho de otro modo, es filósofo; ni tampoco aquel otro que es de tal modo ignorante que no tiene conciencia de su ignorancia y no experimenta ningún deseo de saber. El que busca es, pues, uno que se encuentra en una situación intermedia entre el saber y la ignorancia, que ignora, ciertamente, pero que al menos siente en su ignorancia el presentimiento del saber que le falta (Banquete, 204 a-b; Lisis, 218 a). Llegamos así a la misma conclusión de antes: el saber que yo busco no me es del todo extraño; la ciencia, si puedo adquirirla, tiene que estar por fuerza dentro de mí.

Tales puntos de vista se considerarán sin duda como puramente dialécticos, como conclusiones obtenidas entremetiendo el lenguaje en la cuestión; pero la consideración del saber matemático les procura una confirmación asombrosa. Ya se conoce el célebre pasaje del Menón, donde Sócrates, interrogando a un joven esclavo, le hace descubrir, con la ayuda de figuras dibujadas en la arena, una propiedad notable de la diagonal, su relación respecto del cuadrado. El esclavo

no ha recibido ninguna instrucción geométrica; sin embargo, por medio de preguntas bien hechas, y sin dictarle respuesta alguna es llevado a reconocer esa relación y esa importante propiedad. Tal conocimiento, que aparentemente no tenía y que nadie le ha comunicado, ¿de dónde lo extrae? Es preciso, indispensable, que lo haya encontrado en sí mismo. Sócrates interpreta el buen éxito de su modo de preguntar como una confirmación de la creencia según la cual el alma, antes de venir a nuestro cuerpo, contempló en otra existencia la verdad entera; posee, sin saberlo, conocimientos que olvidó tras nuestro nacimiento, y de los que, en el curso de nuestra vida, vuelve a acordarse (Menón, 81 b-86 b; Fedón, 72 e-76 d). Pero esta doctrina de la Reminiscencia, unida a la creencia en la preexistencia del alma, es ante todas las cosas una manera de afirmar la interioridad del saber, el origen a priori del conocimiento. Las verdades matemáticas, aplicables a la determinación de cualquier dato empírico, y sin las cuales no tendría ninguna objetividad ni conocimiento cierto, no se obtienen de la experiencia, que, por el contrario, recibe de ellas su consistencia y su objetividad; son puras construcciones de la actividad del intelecto. Su certidumbre absoluta, su carácter de necesidad, de universalidad, dependen precisamente de que son independientes de toda experiencia sensible, de toda impresión subjetiva, y de que se ajustan solamente a una exigencia interior, que es la norma propia de la actividad intelectual. La reflexión acerca del saber matemático nos revela, pues, el carácter a priori de lo verdadero y la autonomía del espíritu en la elaboración del conocimiento.[10] El que imagina que la verdad tiene su origen en las impresiones sensibles, que se produce con arreglo a las cosas, a los objetos exteriores, olvidando que sin la medida y las determinaciones a priori del pensamiento matemático no hay verdaderamente objetos, representación objetiva de las cosas, ése, cualquiera que sea su virtuosismo en el manejo de los símbolos algebraicos, no ha recogido el fruto más precioso de la educación matemática, que es el conocimiento reflexivo del espíritu, la conciencia de su pura actividad constructora y su exigencia de autonomía, condición de cualquier representación objetiva.

Los métodos de la educación socrática dimanan de esta interioridad del saber auténtico, manifestada por la interrogación del esclavo del Menón. Si no se sabe verdaderamente sino lo que se encuentra en uno mismo, y si para buscarlo es menester sentir su falta, la primera tarea del educador es conducir al alumno a conocer su ignorancia. El esclavo del Menón imaginaba que para construir un cuadrado doble bastaba con tomar un lado doble; Sócrates le demuestra su error,

y esto es lo que lo estimula a indagar. La ignorancia más temible es la del ignorante que cree saber, que está lleno de falsas certidumbres; y una gran parte del arte de Sócrates consiste en aturdirlo en su seguridad, en atontarlo, como hace ese pez llamado torpedo; lo obliga a dudar de sí mismo (Menón, 80 a-b, 84 a-d). Si es capaz entonces de sobreponerse a su despecho por amor a la verdad, Sócrates lo estimula a que ofrezca el fruto de su reflexión, sea cual fuere; lo ayuda con sus preguntas; en esto su arte se parece al de su madre, que era comadrona; él es el partero de los espíritus. Pero este arte, la mayéutica, no se limita a secundar a la inteligencia que está de parto; recoge el fruto, lo examina, considera si es viable, lo somete a crítica, y provoca, si son precisos, nuevos esfuerzos (Teeteto, 149 a-151 d).

Estos métodos, aplicados en el dominio de las ciencias exactas, que constituían el fondo de la enseñanza de Hipias, dan a estos estudios un valor puramente educativo; la ventaja que se logra consiste, no tanto en los conocimientos que procuran, con las aplicaciones que suministran, como en su contribución al progreso del espíritu. Lo más precioso que hay en ellos es que en su escuela aprendemos lo que es la verdad y lo que constituye nuestro poder para conquistarla. Instruidos de esta manera, seremos capaces de tomar otras verdades que las que nos ofrecen las ciencias exactas o empíricas, otra verdad que la de los objetos exteriores, la que es el objeto de la ciencia del Bien, la verdad de los valores. El instrumento para alcanzarla lo dará la dialéctica, otra forma de la educación sofística, pero que, bien empleada, desempeña su papel en la paidéia auténtica. La dialéctica y la matemática tienen, cada una, su función propia en el establecimiento de la verdad, en la realización de la armonía entre los espíritus. Cuando el desacuerdo estriba en las apariencias sensibles, en el tamaño y la figura de los objetos, se resuelve procediendo a la medición, que es la operación primordial del pensamiento matemático; pero cuando la desavenencia atañe a los valores, lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, no queda más recurso para llegar a un acuerdo, que la confrontación de las opiniones opuestas en una disputa (Eutifrón, 7 b-d), en un diálogo en que son puestas recíprocamente a prueba, y cada uno ha de defender su opinión contra las objeciones del adversario, responder a sus preguntas y preguntarle a su vez. Ahora bien, la dialéctica es precisamente el arte de interrogar y de responder, o, como su nombre indica, el arte del diálogo (República, VII, 531 e, 533 a, 534 b-d); y si permite esperar la verdad en el orden de los valores, en un dominio ajeno al de la toma o verificación de medidas, es refutando desde el principio las opiniones mal fundadas, mostrando que son insostenibles en sus consecuencias, porque unas descubren una contradicción ya en las opiniones profesadas por un mismo

sujeto, ya entre sus opiniones personales y lo que es admitido de común acuerdo. Pero como ningún acuerdo de hecho puede considerarse como definitivo, ninguna avenencia colectiva como señal absoluta de la verdad, colígese que la dialéctica, al discutir las opiniones más acreditadas, insistiría en una crítica perpetua y no conduciría jamás a ninguna certidumbre, si no apelara a un testimonio irrecusable, el de la propia conciencia en su radical interioridad (Gorgias, 472 b-c). Una vez que ésta ha reconocido en la autonomía espiritual las condiciones de la objetividad científica, como resulta de las consideraciones del pensamiento matemático, dispone de un criterio para la estimación de los valores, para la elección de los fines. El juicio de valor ya no se deja a lo arbitrario subjetivo; encuentra su norma en esta exigencia de pureza intelectual que, tras liberarnos de las apariencias sensibles, de las ilusiones de la perspectiva, y hacernos ver las cosas como son, nos libra luego de la perspectiva moral, de las seducciones del egoísmo y de los prestigios de la imaginación, para hacernos apreciar los bienes verdaderos, los que responden a nuestra voluntad profunda, a nuestra naturaleza de seres razonables.[11] Por este llamamiento al testimonio interior la dialéctica llega a ser, en manos de Sócrates, y según el designio de Platón, el instrumento del conocimiento del Bien. En la educación sofística sólo era un arma acicalada para la disputa, un arte de argumentar al servicio de cualquier causa; en la educación platónica, es el método del saber supremo; es el que nos procura acceso a la verdad más alta, al principio mismo de todo valor (República, VII, 532 a, 533 c-d). Por lo dicho se ve cómo la educación platónica absorbe las diversas formas de la educación sofística y consigue su conversión: los estudios matemáticos, que tenían en Hipias una orientación “politécnica”, reciben un destino más alto; se convierten en una introducción a la filosofía del espíritu, mientras que la dialéctica, explotada en todos los fines por los sofistas, viene a identificarse, ya en manos de Platón, con los pasos mismos del pensamiento filosófico. Así, al propio tiempo que se trasponen los aspectos puramente técnicos de la educación sofística, se encuentra realizado el propósito educativo de Protágoras: la educación moral halla en la reflexión acerca de las condiciones de la objetividad, en la exigencia de autonomía espiritual, su fundamento genuino; la virtud puede ser enseñada, porque se reduce a una ciencia; la moralidad descansa en un conocimiento objetivo de los valores.

Sin embargo, la educación tradicional, para la cual la virtud es independiente del saber, y de la que Protágoras se proclama continuador, tampoco es repudiada por

Platón; reformada y dirigida, desempeña un papel indispensable en la formación moral del hombre. Y es que la ciencia del Bien, aunque constituya un conocimiento objetivo, no es, sin embargo, accesible a todos: indudablemente puede ser enseñada, pero no mediante una exposición pública; no podría, como hemos visto, verterse en fórmulas trasmisibles; debe ser adquirida por la reflexión de cada individuo; coincide con la autonomía racional.[12] Es el término supremo de una educación que tiende al descubrimiento de la interioridad, pero que no todas las personas son capaces de seguir. Los que no pueden elevarse al conocimiento del Bien, a la autonomía moral, necesitan una educación que les procure, a falta del saber, de la convicción racional, una persuasión equivalente, una opinión verdadera. La quiebra de la educación tradicional, incapaz de proteger de las influencias disolventes las creencias morales que trasmite, la impotencia de un educador como Protágoras para preservar de semejante disolución los valores que expone, la ausencia de principios que lo condena al oportunismo, todos estos defectos se evitarán si el maestro conoce, por su parte, la razón de las creencias que inculca, sin justificarlas, a los que no se hallan en estado de comprender, y si le es posible sostener una lucha metódica contra las influencias perniciosas. En efecto, todos los esfuerzos del educador resultarán vanos si su acción está contrarrestada por el escándalo público, por una atmósfera social corrompida (República, VI, 492 b-c); la tradición misma, según Platón, encierra elementos malsanos; los poemas homéricos, que servían para educar a la infancia, ofrecen, con representaciones impías que conciernen a los dioses, ejemplos de ardides, injusticias e imágenes del más allá que inspiran temor, debilitan el coraje; y ¿qué decir de las pasiones en la tragedia, de la lascivia de la pintura, de las excitaciones de la música? (República, II-III, 377 a y ss.). Así, lo primero que exige Platón en materia de educación pública es que sea purificada la atmósfera moral de la ciudad (República, III, 399 e): la literatura será expurgada; el arte será vigilado en todos sus aspectos; su poder de sugestión se pondrá al servicio de la verdadera belleza, de los valores morales definidos por el educador que tiene el conocimiento del Bien, y que está calificado por eso mismo para censurar y servir de guía a la opinión. Así, por debajo de la educación racional, que apela a la reflexión y tiende a la autonomía, cabe una educación que usa la sugestión estética y todos los recursos del arte de persuadir para lograr una opinión moral que se atenga a lo efectivo, pero separada de sus razones, un juicio recto y espontáneo concerniente a los valores, un verdadero sentido moral.

¿No es de temer —pregunta Sócrates en la República (401 c-d)— que nuestros hijos crezcan entre las estampas del vicio, como en un pasto insalubre, y que a fuerza de cortar y absorber diariamente, en pequeñas dosis, tantas yerbas venenosas, lleguen a acumular, en el fondo de su alma, una ponzoña sin antídoto? ¿No debemos, por el contrario, consagrarnos a la busca de artistas bien dotados para recuperar la expresión de lo honrado y de lo bello? Así como los habitantes de un lugar sano, nuestros hijos sacarán provecho del aire que respiren; rodeados de hermosas obras, recogerán, con los ojos y los oídos, como una brisa saludable, bienhechoras influencias; o, insensiblemente, desde la edad más tierna, serán llevados a conformarse con el orden, y a amarlo, a coincidir con la belleza.

Esta educación, que supone en el maestro el conocimiento del Bien, al cual no ha llegado aún el discípulo, deja indudablemente a éste en una condición subordinada, de heteronomía; pero no existe otra moralidad, otra virtud posible para quien no es filósofo. Esta forma de educación es la única que conviene a los más y al mantenimiento de la moral pública; se impone necesariamente respecto de la infancia, cuando el sujeto que ha de ser dirigido no posee aún el uso pleno de la razón. Pero si no conduce a la autonomía moral, por lo menos no obstruye el acceso a ella; la opinión que inculca no es un prejuicio del que será preciso librarse; coincide con lo verdadero; el que la haya acogido dócilmente, si llega un día a reconocer en ella la razón, ratificará las enseñanzas recibidas cuando niño; descubriendo en ellas, por la reflexión, los valores ideales, recuperará, por decirlo así, viejos conocimientos; reconocerá en su verdad unas nociones que le eran familiares desde hace tiempo (República, 402 a).

Pero hay más; esta educación primera, que debe sustituir, según Platón, a la educación tradicional y llegar a ser agente de una tradición reformada, no sólo no constituye un obstáculo ante la autonomía moral, sino que es la senda necesaria para llegar a ella. Indudablemente, según el intelectualismo socrático, la virtud es una ciencia, esto es, la moralidad descansa en el saber y en la inteligencia; sin embargo, se observa corrientemente que la competencia científica y la cultura intelectual no engendran siempre la moralidad. Los estudios matemáticos, que deben servir para la conversión espiritual, se emplean con harta frecuencia en cálculos utilitarios en las empresas de una técnica sin alma, y la dialéctica, que procura al filósofo el método del conocimiento del Bien, es, en poder de intelectuales descarriados, el utensilio de sus ambiciones

egoístas y un instrumento de disolución social, y esto hasta tal punto que Platón hubiera querido prohibir el estudio de la dialéctica, el ejercicio prematuro de la crítica, a aquellos cuyo carácter no estaba aún asentado (República, VII, 537 e-539 d). Pero ¿no es esto dudar de la inteligencia, a la que, sin embargo, se atribuye el privilegio de conocer los valores? ¿No significa convenir en que, falta de una formación anterior, de un prejuicio preliminar, la inteligencia no sabría descubrir ninguna norma ética? ¡Nada de eso! Es solamente precaverse ante las dificultades particulares del conocimiento del Bien. Este conocimiento, aunque sea perfectamente objetivo, sólo se obtiene, como sabemos, en la interioridad del individuo; conocer el Bien es, para el ser pensante, tener conciencia de su querer esencial, de su aspiración más profunda, pero que sigue en él con harta frecuencia oculta, recubierta por el amontonamiento de los apetitos sensuales y de las ambiciones mundanas; y si una disciplina recibida del exterior no viene desde la infancia a ordenar ese caos, si, esperando el despertar de la razón, nos atenemos dócilmente a lo que nos dicen nuestros “preceptores”, nuestros “apetitos” desencadenados tomarán sobre nosotros tal imperio que jamás la razón llegará a dominar su tumulto. La educación autoritaria que debe preceder a la reflexión crítica no está, pues, destinada a prevenir el juicio racional; por el contrario, dirige las condiciones de su libre ejercicio. Platón sabe de sobra en qué extravíos puede caer la inteligencia, a qué corrupción está expuesto el espíritu filosófico, donde él ve, sin embargo, el principio de nuestra salud, y cuánto importa preservarlo de ella (República, VI, 491 a, 494 a). Es ciertamente a la inteligencia, que es como la vista del alma, a la que compete ver la luz del Bien, conocer los valores en su verdad; pero la inteligencia es como un ojo que, en vez de ser movible en su órbita, no pudiera moverse sino con la misma cabeza o con todo el cuerpo; así, para que la inteligencia se torne hacia el Bien, y reciba su esclarecimiento, es preciso una conversión de toda el alma (República, VII, 518 c-d). Esta conversión es la que prepara la educación de la niñez; sometiendo el alma a un orden, que esa educación se esfuerza en hacer amable, sin poder aún hacerle comprender las razones, preserva a la inteligencia de una servidumbre que, sin volverla ciega, le impediría, empero, percibir el ideal, la tendría encadenada a unos intereses materiales (República, 519 a). Indudablemente —y Platón lo reconoce así en otra parte—, la inteligencia no queda nunca irremediablemente subyugada; por medio de su conciencia el sujeto pensante distínguese de las tendencias y de los apetitos que descubre en él, y conserva el poder de liberarse de ellos; es siempre cómplice de su servidumbre (Fedón, 82 e). Y no es menos verdad que le cuesta un trabajo ímprobo triunfar sobre el desorden interior. Si el principio de nuestra liberación está en nosotros, su victoria, sin embargo, no puede conseguirse sin una coyuntura favorable, sin

una especie de gracia;[13] es preciso que nuestras pasiones queden domadas para que logremos librarnos de ellas y convertirnos en sus amos. Este favor nos lo procura la educación previa a la reflexión racional; la heteronomía que nos impone provisionalmente es la vía normal que nos permite arribar a la autonomía. La educación platónica incluye de este modo unos grados, unas etapas sucesivas, y por eso presenta aún el carácter de una iniciación. Para alcanzar la interioridad a que nos invita, y de la que obtendremos la revelación del valor supremo, es preciso aceptar de antemano una disciplina exterior. Pero ésta no tiene otro objeto que liberar gradualmente la actividad espiritual en busca de un bien ideal, superando todos los fines empíricos, objeto absoluto de nuestra voluntad. Ahora bien, esta aspiración infinita se expresa, según Platón, por el símbolo del Amor. La Pasión que une los sexos, que lleva al individuo a engendrar y a sobrevivirse en la perpetuidad de la especie, es una imagen, o más realmente una expresión, en el plano biológico, de ese esfuerzo del alma para asir lo absoluto y conseguir su eternidad; y, de este modo, la belleza sensible que despierta el amor físico deja oír un llamamiento a la liberación espiritual; es el punto de partida de una iniciación al reinado de los valores. Desde la belleza visible, que habla a los sentidos, seremos llevados a reconocer la belleza moral, que exalta los corazones; luego descubriremos una hermosura más secreta, que se descubre solamente a la inteligencia matemática, la de las relaciones armónicas; y de ahí podemos, finalmente, elevarnos al principio de toda armonía, al manantial de todo valor, a la intuición del Bien absoluto, en la conciencia de la actividad pura, al contacto con la trascendencia soberana del Espíritu (Banquete, 205 a-212 a).

Así se encuentra justificado el papel de la sugestión estética en la educación moral, las prácticas de encantamiento en una pedagogía de la interioridad. Pero el simbolismo del Amor permite aún a Platón interpretar y acoger en su perspectiva pedagógica, librándola de su carácter sospechoso, una determinada especie de relaciones entre maestro y discípulo que parece haber sido usual en la educación tradicional, que tenía carácter de iniciación. Pero, según el discípulo y exégeta de Sócrates, es una fecundidad espiritual la que lleva a los jóvenes hacia el amante educador; lo que los atrae es la belleza de un alma bien dotada, más que la de un cuerpo bien constituido; no busca un comercio carnal, sino una efusión y una comunión de pensamiento; lo que engendra son frutos de sabiduría y de virtud que alimentados en el alma de los discípulos, se propagaran a lo largo de una posteridad más vasta que la de la carne (Banquete, 208 a-209 e). Pero estos frutos no serán reales y durables, no asegurarán a los que los han engendrado una gloria inmortal, si el amante y el amado, el maestro y el

discípulo, no están enamorados, más que de su propia gloria, de la verdad y de los valores eternos (Banquete, 212 a). Únicamente éstos dan un sentido, una eficacia y un precio a la obra de educación.

JOSEPH MOREAU

BIBLIOGRAFÍA

Dupréel, E., Les Sophistes, Neuchâtel-París, 1948.

Jaeger, Werner, Paideia: los ideales de la cultura griega, 1ª ed. en un solo volumen, FCE, México, 1957.

Marrou, H.-I., Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, París, 1948.

Moreau, J., La construction de l'idéalisme platonicien, París, 1939.

Nettleship, R. L., The theory of education in Plato's "Republic", 2ª ed., Oxford, 1935.

Platón, Obras completas, nueva trad. y notas de León Robin, 2 vols., el 2º con la colaboración de J. Moreau. París, 1940-1942 (Biblioteca de "La Pléiade").

Platón, Obras completas, texto griego y francés, en 13 vols., París, 1920-1951 (Col. "G. Budé").

Stenzel, J., Platon: der Erzieher, Leipzig, 1928.

Tannery, P., "L'éducation platonicienne", Revue Philosophique, 1880-1881; recogido en las Mémoires scientifiques, t. VII, pp. 1-102.

[1] Cf. Dupréel, Los sofistas, pp. 185-190.

[2] Cf. el tratado hipocrático Del arte.

[3] Cf. E. Frank, Plato und die sogenannten Pythagoreer, pp. 79-80; P. M. Schuhl, Maquinismo y filosofía, p. 2.

[4] Este aspecto del pensamiento de Gorgias se descubre principalmente en su tratado Del no ser. Cf. Dupréel, op. cit., pp. 62 y ss.

[5] Cf. Protágoras, 318 e.

[6] Tal es la conclusión que se desprende del Menón, 97 d-e, 99 b.

[7] República, τῶν ἐπὶ πάντα τεινόντων.

[8] De allí la necesidad de empezar la educación por una protréptica, una exhortación a la filosofía. Cf. Eutidemo, 274 e-275 a, 278 c-d.

[9] Este carácter de iniciación de la enseñanza científica y filosófica sobresalía

particularmente en la secta pitagórica. Cf. las obras de J. Zafiropulo, Anáxagoras de Clazomene. La Escuela eleática, Empédocles de Agrigento, que tienen por Leitmotiv esta oposición entre el “mito griego tradicional” y el intelectualismo sofístico.

[10] Cf. nuestro artículo: “Le message de Platon”, Revue de la Méditterranée, 1954, pp. 162-171.

[11] Cf. Fedón, 75 a, 82 d.

[12] Platón ridiculiza (República, 518 c) a los educadores que se jactan de introducir la sabiduría en el alma, como se llevaría la vista a un ciego. Según él, el alma nunca está desprovista de la facultad de ver; sólo es preciso enseñarle a mirar como es debido.

[13] Platón emplea un término de este género (θείᾳ μοίρᾳ, Menón, 99 e; cf. República, II, 366 c; VI, 492 a, 493 a) para caracterizar la opinión recta, la virtud separada de su fundamento racional y conservándose por casualidad dentro de una sociedad corrompida.

II. JUAN LUIS VIVES,

PEDAGOGO DE OCCIDENTE

(1492-1540)

Acababa el siglo XV, el de la formación de las grandes nacionalidades europeas. Las instituciones universitarias, algunas de las cuales tenían varios siglos de existencia, el contacto con las culturas orientales después de las Cruzadas, y la Escuela de traductores de Toledo habían concurrido a enriquecer el patrimonio cultural de la humanidad que, por una parte, insistía en la busca de los refinamientos del mundo clásico griego y latino y, por otra, se inclinaba hacia lo popular, a medida que se afianzaban las lenguas nacionales. En 1492 nació en Valencia (España) Juan Luis Vives. Este año reviste una particularísima importancia en la historia española. Los distintos estados cristianos que, separadamente, venían luchando desde hacía tanto tiempo contra las sucesivas invasiones africanas, se habían reunido bajo el cetro único de los Reyes Católicos, Fernando e Isabel, que aquel año se apoderaron del reino de Granada, último vestigio de la dominación árabe en España. El mismo año, en un caluroso día del mes de agosto, salieron del puerto de Palos de Moguer las tres carabelas con las que Cristóbal Colón descubrió América. España, ya conclusa la lucha secular por la reconquista de su propio suelo, iba a extenderse por América y también volver sus ojos hacia Europa.

El hogar donde nació Juan Luis Vives tenía, según parece, los caracteres que constituirían su personalidad; por un lado, la estricta pauta de la Edad Media; por otro, la dulzura del Humanismo. Hablando de la educación que recibió de su madre, Vives declara en su Institución de la mujer cristiana:

Madre ninguna amó con mayor ternura a su hijo que la mía me amó a mí. Y ningún hijo más que yo se sintió menos amado de su madre. Casi nunca me sonrió; nunca se me mostró indulgente. Y con todo, en una ausencia mía de la casa por tres o cuatro días, ignorante ella de mi paradero, cayó en un gravísimo

accidente, y vuelto a casa no conocí que hubiese sentido mi soledad. Así que de ninguna otra persona huía más, de nadie sentía más aversión que de mi madre cuando yo era niño. Y ahora su memoria es para mí la más sagrada, y todas las veces que me asalta su recuerdo, puesto que no puedo corporalmente, la abrazo y beso en espíritu con la más dulce de las gratitudes (Institutio foeminae christianae, II, XI).

Las palabras precedentes suenan en los oídos modernos como la expresión de una dureza más a propósito para provocar conflictos psíquicos que para educar eficazmente a un hijo; consideremos sin embargo que esa dureza exterior era compatible con un amor muy puro, como se puede ver en la enfermedad que sufrió la madre por la ausencia de su hijo.

Modelo de amor maternal, doña Blanca March —que así se llamaba la madre de Vives—, fue también un ejemplo vivo de amor conyugal y de identificación con su esposo. En el capítulo V del libro ya citado, Juan Luis Vives escribe:

Blanca, mi madre, a los quince años de matrimonio, nunca la vi que riñese con mi padre o contrariase en un punto su querer; una era su mente e idénticas sus aficiones. Tenía dos a manera de refranes, que con frecuencia se le caían de la boca. Cuando quería dar a entender que daba mucho crédito a alguna cosa, decía: “¡Vaya si lo creo! ¡Como si Luis Vives me lo afirmase!” Y cuando pretendía dar a entender que quería una cosa, solía añadir: “Como si la quisiera Luis Vives.” Y yo mismo, a Luis Vives, mi padre, le oí decir en muchas ocasiones… que nunca tuvo que reconciliarse con su… esposa [porque] no se disgustó nunca [con ella] (Institutio foeminae christianae, II, V).

La acción de la atmósfera familiar fue completada por la elección de una buena escuela. Cuando alude a ella en uno de sus diálogos, parece que conservó un recuerdo agradable. No lo es tanto el de las universidades en que estudió. La primera fue el Studium generale de Valencia, fundado en 1500; allí cayó en manos de Jerónimo Amiguet, calificado por alguien como insigne bárbaro,[1] y que según parece, era el más triste ejemplo de la corrupción en que habían caído el uso y la enseñanza del latín y de la gramática. Poco después, a la edad de

diecisiete años, abandonó la Universidad de Valencia y se trasladó a París.

París tampoco satisfizo al joven estudiante. Encontró allí dialéctica, en lugar de ciencia; se queja de ello en el libro III de las Causas de la corrupción de las artes, y contra los bárbaros doctores de la Sorbona escribió en Lovaina su diatriba Contra los falsos dialécticos (Adversus pseudodialecticos), en una carta dirigida a Juan Fort.

Sin embargo, fue en París donde escribió su primer obra, Triunfo de Cristo (Christi Jesu Triumphus), concebida cuando volvió a encontrarse con varios compatriotas durante la fiesta de Pascuas de 1514. Pero antes de esta fecha, en 1512, Juan Luis Vives se encuentra en Brujas y se hospeda en casa de Bernardo Valldaura, de origen valenciano, con cuya hija Margarita se casó años más tarde.

A lo largo de toda su vida Juan Vives mantuvo un gran número de relaciones. Puede decirse que esta intensa vida social empezó, en 1517, cuando fue nombrado preceptor de Guillermo de Croy, que a los 18 años era obispo de Cambrai y a los 19 cardenal arzobispo electo de Toledo.

En 1519 es ya profesor en Lovaina, donde explica la Historia natural de Plinio y las Geórgicas de Virgilio. Allí conoció a Erasmo de Rotterdam, con el cual sostuvo relaciones de amistad durante toda su vida, y al rector Adriano Dedel, que fue más tarde obispo de Tortosa, Gran Inquisidor de España, y por último, papa con el nombre de Adriano VI.

En 1523 se encuentra en Oxford, donde da un curso de Humanidades y otro de Derecho,[2] con tal éxito que el rey, la reina y la misma corte se trasladaron una vez a Oxford para escuchar las lecciones de Juan Luis Vives. Vivió y enseñó en el Colegio del Corpus Christi y, a lo que parece, adoptó como misión suya la que había sido asignada por su fundador a uno de los tres profesores que el colegio debía tener.

Ha de ser el sembrador y plantador de la Lengua latina y tomará el nombre de Lector o Maestro de las Artes de Humanidad. Éste es el encargado de desarraigar la barbarie y maleza de nuestro jardín y procurar que aquella lengua lozanee y germine en perenne primavera. Comenzará, aproximadamente, a las ocho de la mañana las lecciones públicas en la sala grande del colegio y tendrán una hora de duración o un poco más, y serán dadas todos los días de labor y aun en las

medias fiestas de todo el año…[3]

Cuando Juan Luis Vives llega a Inglaterra, la reina era compatriota suya. Catalina de Aragón, esposa de Enrique VIII de Inglaterra, había recibido en España una esmeradísima educación de mujer y de letrada. Su madre, la reina Isabel, quiso que sus hijas fueran hábiles en hilar, coser y bordar, pero que también tuvieran "letras, de las más altas, y una sólida cultura" (Institutio foeminae christianae, I, IV). La reina Catalina supo muy pronto estimar a Juan Luis Vives en su verdadero valor, solicitó continuamente sus consejos para la educación de su hija que sería, más adelante, la reina María Tudor. Por su parte, Vives, antes de conocerla personalmente, no ignoraba las cualidades de la reina Catalina, ya que, antes de ir a Inglaterra, ya le había dedicado su libro sobre la Institución de la mujer cristiana (Institutio foeminae christianae). Para la educación de la princesa María, y a petición de su madre, Juan Luis Vives escribió un breve tratado de Pedagogía infantil (De ratione studii puerilis) y el precioso opúsculo El compañero del alma (Satellitium animi).

Juan Luis Vives abandonó Inglaterra, en abril de 1524, para casarse en Brujas, el 26 de mayo, con Margarita de Valldaura, la esposa discreta y fiel de la cual daba gracias a Dios porque jamás le había quitado una sola hora de estudio. Ya a fines de septiembre, tuvo que volver a Inglaterra para reanudar sus clases, pero antes publicó en Brujas su Introductio ad Sapientiam, donde resplandece esa especie de cordura puramente cristiana que constituye la base de su filosofía práctica. Y esta frase de la Introducción a la sabiduría (IX) suena en nuestros oídos como un homenaje a la mujer que entonces comenzó a llevar una clase de vida recoleta, oculta, al lado del gran hombre: "Hase de tomar la más excelente manera de vivir; la habituación la tornará sabrosa en grado sumo."

En la corte de Inglaterra, Juan Luis Vives trabó amistad con el canciller Tomás Moro, otro gran humanista, y es harto probable que con él se empezara a interesar por los problemas sociales. Tomás Moro había escrito su Utopía en 1517. Juan Luis Vives, en 1525, durante la época de sus relaciones personales con el canciller, escribió su libro De la ayuda a los pobres (De subventione pauperum), dirigido a los burgomaestres de la ciudad de Brujas, y en el cual, como en la Utopía, se echa de ver una intensa "piedad para con los humildes y los desvalidos, una acuciante solicitud del bien público y un amor profundo de la Humanidad".[4]

Cuando Enrique VIII quiso repudiar a su esposa, la reina Catalina, Vives se puso decididamente del lado de la reina, cayó en desgracia ante el monarca y tuvo que irse de Inglaterra. Volvió a Brujas en 1528, donde se consagró enteramente al estudio, y redactó sus obras más importantes.

En los primeros años de esta nueva estancia en Brujas, a Vives le preocupó el desolador aspecto de las relaciones entre los reyes cristianos, que parecían no darse cuenta de la común amenaza turca. En 1529 escribió y dedicó al emperador Carlos V su obra De la concordia y la discordia del género humano (De concordia et discordia in humano genere), y poco después otro libro sobre un tema análogo, De la pacificación (De pacificatione).

¿Es arriesgado suponer que Juan Luis Vives dejó de escribir acerca de temas políticos al ver el poco caso que se le hacía? Su celo innovador concentróse desde entonces en la educación. En 1531 publicó la que se considera como su obra maestra en el terreno pedagógico, Tratado de la enseñanza (De tradendis disciplinis), que dedicó el rey Juan III de Portugal. En 1538 apareció su principal obra de psicología, Tratado del alma (De anima et vita). Un año después publicó sus Ejercicios de lengua latina dialogados (Linguae latinae exercitatio), dedicada a Felipe II de España; esta obra más comúnmente conocida con el nombre de Diálogos, por la forma en que fue escrita, es, con la Introducción a la sabiduría, la más leída de las publicaciones de Vives.

Desde hacía algunos años el fecundo polígrafo luchaba contra la gota, enfermedad muy común en aquella época. Tal dolencia acabó con él en mayo de 1540. Su fiel y tierna esposa, Margarita de Valldaura, falleció dos años después, y entrambos fueron enterrados en la Iglesia de San Donaciano de Brujas.

Las breves notas biográficas precedentes muestran algunos aspectos de la personalidad de Juan Luis Vives y bastan para demostrarnos la riqueza y la variedad de la misma. Pero es en su obra pedagógica donde se expresa con todo su poder y por ella Vives ocupa un lugar de excepción en el dominio del pensamiento.

Durante toda su vida se consagró a la enseñanza; sus obras más populares son la Introducción a la sabiduría y los Ejercicios de lengua latina; la primera es una colección de preceptos para vivir bien, la segunda un conjunto de diálogos para

ejercitarse en el estudio del latín; en las dos es evidente el fin pedagógico. Sus obras de más profunda sustancia doctrinal son el Tratado del alma y el Tratado de la enseñanza; este último es un libro de pedagogía sistemática, y me referiré a él particularmente más adelante; en cuanto al Tratado del alma, aunque sea un libro de psicología, fue compuesto, como se dice claramente en el prefacio, con el propósito de que el conocimiento del alma sirva de base para el gobierno interior del hombre; he aquí sus palabras:

Empero, ya que radica en ella [en el alma] la fuente y el origen de todos nuestros bienes y males, no hay cosa que convenga más que el que se la conozca a fondo, a fin de que, purificado el manantial, dimanen y corran puros los arroyos de todas las acciones. Mal podrá gobernar su interior y sujetarse igualmente a obrar bien quien no se haya explorado a sí mismo. Y, en efecto: lo primero de todo hase de conocer el artífice para que sepamos qué obras tenemos derecho a esperar de él; para qué empresas es hábil como agente o como paciente y para qué empresas no lo es (De anima et vita, Prefacio).

Y, usando de nuevo este pensamiento, rechaza toda preocupación metafísica, para desembocar en la pedagogía:

No es cosa que nos importe demasiado saber qué es el alma, aunque sí, y en gran manera, saber cómo es y cuáles son sus operaciones. Quien encareció que nos conociésemos a nosotros mismos, no quiso que se entendiera con respecto a la esencia del alma, sino de los actos conducentes a la compostura de las costumbres, a fin de que, rechazado el vicio, siguiéramos la virtud que ha de encaminarnos a donde, enriquecidos de sabiduría y de inmortalidad, viviésemos vida bienaventurada (De anima et vita, I, XII).

La consecuencia de este designio pedagógico en sus estudios de índole psicológica es el cuidado que Vives tiene en procurar a la ciencia de la educación un fundamento psicológico, preocupación que se manifiesta a lo largo del Tratado de la enseñanza y que ha contribuido a dar a esta obra ese aspecto de

modernidad con que llega a nosotros.

Puede considerarse a Juan Luis Vives como un pedagogo con doble título: de un lado, porque su vida profesional estuvo consagrada por entero a la práctica; tras iniciarse como preceptor de Guillermo de Croy, prosiguió en las aulas de las universidades de Lovaina y de Oxford, sin referirnos a la parte que tuvo en la educación de María Tudor. De otro lado, porque ejerció la pedagogía como teórico.

Puede afirmarse que Vives es el primer pedagogo sistemático de los tiempos modernos. No quiero decir con esto que Vives sea el primer pedagogo que aparece para renovar el ambiente pedagógico de la Edad Media; un siglo antes Vittorino da Feltre tuvo una escuela en la que, ricos y pobres, en una atmósfera virgiliana, aprendían las letras y las buenas costumbres; pero Vives, que consagró su vida a los menesteres educativos, fue el primero en escribir un tratado completo acerca de la enseñanza.

El Tratado de la enseñanza es un libro de pedagogía al cual apenas se le puede atribuir otro precedente que la Institutio Oratoria de Quintiliano. Y desde luego Vives apreció la obra de Quintiliano, pero supo utilizar asimismo la cultura de los siglos que lo separaban del escritor español de la época romana; por otra parte, si se consideran los conocimientos psicológicos de Vives y su experiencia de la vida universitaria en Lovaina y en Oxford, sobran razones para justificar la gran diferencia que existe entre los dos libros.

La primera parte del De disciplinis es una severa crítica del estado de corrupción en que habían caído las ciencias; pero Vives no es un espíritu negativo; destruyó para edificar en seguida. La segunda parte del libro a que me refiero constituye propiamente el Tratado de la enseñanza: tras un primer libro en que se encuentra un panorama general acerca del instinto que impulsa al hombre a la satisfacción de sus necesidades, acerca de las ciencias y a propósito de los libros, consagra la segunda parte del suyo al problema de las escuelas, de la recepción y de la clasificación de los estudiantes, En un plano propiamente dialéctico, considera que la lengua, “expresión del alma”, es el fundamento de toda enseñanza, y le consagra el tercer libro. La enseñanza de las demás disciplinas, a las que se dedica en el cuarto libro, viene a completar la instrucción lingüística, porque “el simple conocimiento de la lengua apenas es nada”. En el libro quinto trata de los efectos de la enseñanza en la vida del hombre; según la terminología clásica, todo este libro es una didáctica de la prudencia y de la gobernación de los

pueblos.

La rápida enumeración del contenido del De disciplinis basta para descubrir la amplitud de la visión pedagógica de Juan Luis Vives. Ratke, Bodino y Comenio vendrán en seguida a dar el nombre de Didáctica a esta materia; pero no añadirán nada sustancial al Tratado didáctico de Vives. Herbart escribirá dos siglos después su Pedagogía; puede llamársele el fundador de esta ciencia, porque puso de manifiesto la jurisdicción filosófica de la ciencia de la educación, pero tal ciencia se encuentra ya diseñada en Juan Luis Vives.

Puede citarse también su Institución de la mujer cristiana para reforzar la idea de un Juan Luis Vives pedagogo sistemático. Este libro responde a una concepción original. Vives conocía los escritos de Jenofonte, Platón y Aristóteles y, por ellos, los pensamientos relativos a los deberes de la mujer; se dio cuenta de que Tertuliano, San Jerónimo, San Agustín y otros autores cristianos hablaron de las vírgenes y de las viudas, pero que dieron muy pocos preceptos y reglas para la vida corriente; frente a la pobreza de unos y otros, Vives se propuso “formarlas” (a las mujeres) de manera práctica, para la vida (Institutio foeminae christianae, Prólogo). ¿Qué autor de ahora no aceptaría este punto de vista? Pero, en lo que atañe a la vida de la mujer, Vives es un hombre de su tiempo que no le asigna otro cometido que el de guardiana de la integridad de las costumbres.

Para esto, así como son muchas las instrucciones para la formación de los varones, es cierto que la formación moral de las mujeres puede lograrse con poquísimos preceptos, porque los varones actúan en casa y fuera de ella, en los negocios privados y en los públicos: las normas para tantas y tan diversas actividades requieren prolijos volúmenes. En cambio, el cuidado exclusivo de la mujer es la pudicicia (Institutio foeminae christianae, prólogo).

Advirtamos en honor de Vives que toma animosamente la defensa de la cultura en la mujer, aunque no se arriesgue a llegar a las últimas consecuencias de esta idea y niegue a la mujer el derecho de enseñar (Institutio foeminae christianae, Prólogo), pese a los ilustres ejemplos de mujeres profesoras que existían en España; particularmente en la persona de doña Beatriz Galindo, llamada La Latina, por su excepcional conocimiento de la lengua de Horacio.

El valor de la obra de Juan Luis Vives reside en el hecho de que supo recoger la tradición greco-cristiana, en su valiente lucha contra los métodos académicos entonces en uso y en los que los torneos dialécticos estimulaban más la vanidad de la victoria que la busca honrada de la verdad, en su aptitud para elevarse como humanista por encima de su tiempo y en su genio de precursor en los nuevos caminos de la ciencia pedagógica y psicológica.

Es necesario señalar en primer término el profundo arraigo de Vives en la tradición aristotélica. Se habla corrientemente de Vives como de un autor cuya razón de ser fue la lucha constante contra Aristóteles y la escolástica. La verdad es que Vives se opuso vigorosamente a los métodos usuales que oficialmente aparecían como escolásticos, y que, en cierta ocasión, hablando de Aristóteles, se refirió a las “ambigüedades y frecuentes oscuridades de sus obras”, pero esto no invalida en absoluto el juicio que formuló sobre Aristóteles en los últimos años de su vida:

Paréceme no haber existido ingenio más sobresaliente que el de Aristóteles… Los filósofos antiguos, antes de Aristóteles, escribieron poco y confuso. El primero de todos que escribió mucho y con elegancia, doctrina y tersura fue Platón, pero con poco acomodo para la docencia y para la discencia.

En cambio, todas las obras de Aristóteles tienen orden y forma de exposición didáctica. Jamás existió destreza igual para la enseñanza de las artes… Su oración rebosa de fruto ubérrimo y de conocimiento de cosas que harto merecen ser sabidas. No capta la gracia momentánea y leve, sino que acarrea el provecho duradero. Y de ahí que un autor tan grande no se acomode a cualquier gusto ni reclame a un lector cualquiera (Censura de Aristotelis operibus, “Aristóteles”).

Las palabras que preceden no expresan tan sólo la superficial admiración de un lector ocasional. Ya en la época de Lovaina, Juan Luis Vives se decía discípulo de Aristóteles, y semejante filiación no podía escapar a ese lector tan penetrante de las obras de Vives que fue Foster Watson. En el ensayo donde llama a Vives el padre de la psicología moderna, señala desde el principio la coincidencia del título de la obra psicológica de Vives, De anima et vita, con el de la obra de

Aristóteles.[5] La concepción que Vives tiene del alma es la misma del filósofo griego.

En todo ser que vive, hay algún principio que infunde vigor a sus actos… Son, pues, aquellos elementos por los cuales viven las cosas, formas o especies de los seres vivientes, verbigracia: aquello por lo cual este papel es papel, es la forma del papel; aquello por lo cual el diamante es diamante, y la lana es lana, y la piedra es piedra, es la forma de cada uno de estos objetos, no de otra manera que yo, por la forma humana, soy hombre… [El alma es un] principio activo esencial que mora en un cuerpo apto para la vida (De anima et vita, I, XII).

¿No encontramos en estas palabras de Vives toda la concepción hilomórfica del Universo, tan fundamental en la doctrina de Aristóteles? Los cimientos de la filosofía de Juan Luis Vives están sin duda alguna en Aristóteles, cuya doctrina desarrolló mejor que nadie durante el Renacimiento.

Pero no creamos que Vives desprecia la Edad Media por acudir directamente a las fuentes griegas; además del profundo sentido cristiano, invariablemente fiel a la Iglesia católica, manifiesto en todo el sistema intelectual de Vives, algunos de los temas concretos que trata, como el de las pasiones (De anima et vita, III), están inspirados directamente por Santo Tomás de Aquino.[6]

Utilizando los fundamentos psicológicos de la tradición aristotélico-tomista, Vives se aparta de estos autores en cuanto se aleja de la metafísica para buscar una mayor eficiencia pedagógica, y así echa los cimientos modernos de los métodos empíricos.

La adhesión de Vives a Aristóteles no le impidió reaccionar enérgicamente contra los abusos de los dialécticos, sino que fue uno de los más poderosos motivos que lo indujeron a adoptar esa posición. La diatriba Contra los falsos dialécticos, que escribió en Lovaina, no fue simplemente una pasajera explosión de mal humor. Su excelente formación humanística y su amor a la verdad pura lo movieron a indignarse contra la idea de que la filosofía y la teología no pudieran expresarse con la elegancia del estilo clásico. Vives se dedicó a demostrar lo

contrario, mas no mediante argumentos, sino con obras, y dio cima a su propósito, “pese a una salud precaria, con los siete libros que compuso sobre la corrupción de las artes (De corruptis artibus), los cinco libros de su arte de enseñar (De tradendis disciplinis) y los ocho libros acerca de las artes (De artibus)”.[7]

Su aversión a la dialéctica corrompida, que busca, más que la verdad, el triunfo de sus propios razonamientos, lo lleva a proscribir de las escuelas las “disputas” (disputationes) y las controversias como medio de enseñanza. Hablando del estudio de las cosas de la naturaleza, preconiza la concentración de espíritu y las preguntas, pero jamás la disputa:

A quien se aficionare a esta contemplación [de la naturaleza], le queremos diligente y sagaz, pero no terco, arrogante, pendenciero. Ninguna necesidad hay de altercados y riñas, sino de contemplación tranquila… Tomará el preceptor lo que le pareciere convenir al ingenio de sus discípulos y al arte que profesa. Su estudio no debe ser contencioso, pues de suyo esta arte ya lo es; y si a las riñas se les añaden riñas, ¿qué será ello sino añadir leña al fuego y sobre el fuego derramar aceite?… (De tradendis disciplinis, IV, I).

Hablando del maestro y del aprendiz de matemáticas se expresa así:

Las disputas sobran. Bastan preguntas rápidas y respuestas breves… Conténtanse con el compás, la tiza y la pizarra (De tradendis disciplinis IV, V).

Y cuando en la enseñanza de la filosofía, en vez de a la intuición se recurra a la expresión neta de las ideas, si es preciso contrastar diferentes doctrinas, bastará con una serena comparación:

Las disputas y el sereno contraste de las opiniones, más que la polémica violenta

y arrebatada, nos conducirán no solamente a la victoria y a la gloria que la acompaña…, sino a la intuición de la verdad (De tradendis disciplinis, IV, II).

El “sereno contraste de opiniones” mencionado por Vives y al que acabo de aludir, nos puede servir de introducción al humanismo de Juan Luis Vives. Sus rasgos característicos son consagrarse a la cultura y cultivar los refinamientos de la lengua.

En la Introducción a la sabiduría (CDLXXIII) nos dice el valor que concede a la conversación: “Ningún deleite hay tan suave que se pueda comparar con la plática del varón sabio y bien hablado.” Y de fijo hubo pocos que supieran hablar como él y, como él, saborear la intimidad de una conversación con personas instruidas. Las relaciones que mantuvo, personalmente y por carta, con Erasmo, Budé y Tomás Moro fueron indudablemente la expresión más evidente de la vida de un humanista.

En Dios y enhorabuena llegó Luis Vives a Londres el año 1523. En este propio año, Tomás Moro, que siempre había modestamente vivido en casas de vecindad, trasladóse a su nueva casa señorial de Chelsea, abierta de par en par a sus amigos estudiosos, convirtiéndose de esta manera en un centro de actividad intelectual. En aquel círculo reducido y apacible, debió nuestro humanista de vivir horas de purísimo goce al sabor de la amistad y de la filosofía.[8]

Pero no fue así sólo en la residencia de Tomás Moro; Vives, mediante la protección de la reina Catalina, convertiría la corte de Inglaterra en “la morada de las Bellas Letras”, según la frase de Erasmo.

El humanismo de Vives encontró su expresión pedagógica en el extraordinario interés que puso en la enseñanza de las lenguas, o, para hablar como hoy se habla, en la educación lingüística.

En el Tratado de la enseñanza (III, VIII) declara que de las lenguas “más tarde dimanan todas las restantes artes” y, en otro lugar de la misma obra (IV, I), escribe: “que son las puertas de todas las disciplinas y artes”.

Los siglos inmediatamente anteriores a Vives habían contemplado el despertar de las lenguas modernas. No habían sustituido aún a la lengua clásica en los centros culturales, pero ya constituían un grave problema para la enseñanza: precisamente el de enseñar el latín, cuando éste ya no solía hablarse en el seno de la familia. Por otro lado, el creciente auge de las mismas amenazaba con romper la unidad de la expresión científica, acaparada hasta entonces por el latín. Juan Luis Vives teme este rompimiento, lo ve venir y se esfuerza en conservar un tan precioso instrumento de cultura:

Y dado que sea el tesoro de la erudición y el instrumento y enlace de la sociedad humana, lo ideal sería que una sola fuese la lengua del linaje humano, y si ello no fuera posible, al menos que existiera una de la cual usasen de manera indistinta la mayoría de pueblos y naciones y que ésta fuera la de los cristianos que profesan una misma fe y están iniciados en los mismos misterios para las relaciones comerciales y para la difusión de la cultura (De tradendis disciplinis, III, I).

Pero Vives ve más allá de su tiempo. Como buen humanista, aspira a la posesión de un instrumento lingüístico, mas sabe ver que éste no basta ya para la vida y tampoco será suficiente para la ciencia futura; por ello, aun deseando una lengua universal, recomienda a los padres y a los maestros que estén atentos a que “los niños pronuncien correctamente el idioma patrio y que tengan soltura y despejo en el hablar, según la respectiva edad lo consintiere” (loc. cit.). Así se sitúa como un precursor de la enseñanza de la lengua materna en los tiempos modernos.

De igual modo que, cuando fue preciso, Vives supo romper elegantemente con la tradición aristotélica, logró superar el humanismo de su tiempo. Ahora vamos a ver a Vives como precursor, en su más brillante aspecto de pensador original.

Es actualmente un lugar común decir que Vives echó los cimientos modernos de la psicología experimental, como puso de manifiesto el profesor Foster Watson. Ya he aludido al desdén que muestra por la metafísica Juan Luis Vives en el Tratado del alma, con objeto de entrar decididamente en las sendas empíricas: “No es cosa que nos importe demasiado saber qué es el alma”, dice en el

capítulo XII del libro I. ¿Y si nos importase?, podríamos preguntar; incluso entonces Vives nos diría que deberíamos recurrir a los procedimientos empíricos: “Pero esto (saber ‘lo que es el alma’) no puede conseguirse directamente… Tendrá que ser observada en sus operaciones, puesto que no se ofrece a nuestros sentidos.”

Pero lo que ahora nos interesa es la incidencia pedagógica del pensamiento de Juan Luis Vives. He aquí en primer término la afirmación de la base experimental que debe tener toda didáctica: “En la preceptiva de las artes haremos acopio de muchos experimentos, observaremos las prácticas de muchos para extraer de aquí reglas universales” (De tradendis disciplinis, II, IV); no puede enunciarse una afirmación más explícita de la aplicación del método inductivo a la ciencia pedagógica, afirmación que nadie enunció antes de Vives.

Pero no se trata solamente de una afirmación general acerca del valor del método inductivo en pedagogía; llega a precisiones que conservan actualmente todo su vigor. Ya se sabe que en pedagogía cuantitativa la expresión de un fenómeno sólo tiene valor cuando se la compara con la expresión de fenómenos semejantes; por otro lado, concibiéndose la educación como un progreso, es indispensable, en la actual técnica escolar, comparar las producciones hechas en diferentes épocas por el mismo alumno. Ahora bien, esta técnica la exige Juan Luis Vives en las palabras que citamos a continuación:

[Los alumnos] conservarán lo que hubieren escrito en los primeros meses para cotejarlo con lo escrito en los meses sucesivos y certificarse de los avances y seguir pisando la vereda por donde entienden que adelantan caminos (De tradendis disciplinis, III, III). [Y en otra parte:]: La comparación de cada paso que damos con lo que hicimos en la época anterior y lo que hacen los demás pone de manifiesto nuestros adelantos, lo que se consiguió y lo que nos falta todavía (De anima vita, II, VIII).

Pero no es solamente en los ejercicios escolares donde se debe observar al niño; Juan Luis Vives, con una visión exacta, indica el valor de los juegos como un medio indispensable para conocer las aptitudes:

Se los ejercitará en juegos que denuncien el acumen y la índole nativa, particularmente con otros niños de su edad, con los cuales congenie. Aquí no habrá la más pequeña sombra ni el asomo leve de fingimiento, sino que todo saldrá natural, pues toda competencia alumbra y revela el ingenio no de otra manera que el calentamiento de la hierba o de la leña o de la fruta por el olor delata su naturaleza (De tradendis disciplinis, II, IV).

No quiere que sólo el maestro utilice el método inductivo; desea que también lo adopte el alumno. Era ya tradicional, y continúa siéndolo, exigir al discípulo una atención ininterrumpida a las explicaciones del maestro. Vives conocía su valor; pero conjuntamente concede un sitio a la eficacia que para el alumno posee la reflexión acerca de los datos que recogió él mismo. “En breve tiempo aprovechan los que reúnen los datos individuales y reflexionan sobre ellos” (De anima et vita, II, VIII). En el Tratado del alma se estudia la manera de aprender; el capítulo dedicado a tal asunto encierra una eficaz teoría del aprendizaje. El learning doing, que tendría tanto éxito en el siglo XX, lo formula claramente Juan Luis Vives en el capítulo ya citado:

Contribuyen asimismo a esa rapidez y acumen mental la meditación y la práctica de cualquier disciplina, mediante las cuales aquélla se acrecienta, pues no tanto se sabe lo que recibimos por una callada contemplación como lo que se nos trasmite por el ejercicio y el uso. Esto pasa en las maneras de los actos y obras externas, en la virtud, en la música, en la elocuencia, en el arte fabril, en el arte pictórico y en todo lo demás de este género. Y es tanto más grande el provecho cuanto más tenaz es la perseverancia en la obra sin pesadumbre ni enojo del espíritu. Hay que insistir y persistir en el empeño y lo que por este camino no dio rendimiento hay que intentarlo por otro. Es preciso luchar con la obra; no desabrirse con ella (De anima et vita, II, VIII).

Esta “lucha con la obra” de que nos habla Juan Luis Vives nos da la medida exacta de su realismo. La antinomia pedagógica, humanismo y realismo, que iba a formularse con toda claridad en el siglo XVI, y que hoy día es mucho más profunda de lo que algunos creen, se halla casi resuelta en Vives. El humanista

conocido y estimado en toda Europa, el práctico delicado de la lengua latina, el amigo de reyes, aristócratas y sabios, pide que la escuela no se encierre en los moldes académicos de la lengua y la cultura latinas. Desea que los escolares acudan a los talleres, las tiendas y la campiña, que allí observen y pregunten a los obreros y a los aldeanos, con objeto de que la vida penetre en la escuela con toda su amplitud y que la enseñanza no se reduzca a la cultura narcisista de una inteligencia apenas vital:

Con estas observaciones de los tiempos, del carácter y de las fuerzas de cada cosa, recibirá un fuerte impulso el cultivo del campo, la recolección de frutos, de viandas y de bebidas, de medicinas y remedios, cuando esté afectada la salud (De tradendis disciplinis, IV, I).

Nada está tan lejos del humanismo como la concepción utilitaria de la educación; y, sin embargo, Vives no la desprecia; pero sabe distinguir la utilidad verdadera, la que se encuentra en la fecundidad de la vida. Esta idea de utilizar la educación para la vida conduce a plantear el problema de la orientación profesional del escolar, tarea propiamente pedagógica, como se ha venido a reconocer recientemente,[9] y no simplemente de orientadores especialistas, como se pensó a principios de este siglo. He aquí las palabras de Juan Luis Vives:

En meses alternos y aun cada tres, reúnanse los maestros para deliberar y resolver acerca del ingenio de los alumnos, con afecto paternal y con severo juicio, y envíen a cada cual al lugar para donde pareciere tener más aptitudes. De esta práctica se seguirá para todo género de hombres un bien nunca creído… Cuando empujamos los ingenios mal de su grado a obras que no les son congruentes, vemos cómo casi todo les sale a tuertas (De tradendis disciplinis, II, IV).

El cuidado de la orientación profesional, que comienza con Vives, se reanuda brillantemente, un siglo después, en la obra del doctor Huarte de San Juan que lleva por título Examen de ingenios para las ciencias.

Ya dije antes que la antinomia humanismo y realismo aparece “casi” resuelta en Juan Luis Vives; no dije resuelta del todo, ya que, si bien toma decididamente el camino del estudio de la verdad, creo que no supo ver el valor que para la vida tienen las matemáticas. Dejándose arrastrar en este caso por un humanismo que hoy se nos antoja fuera de uso, escribe:

Los conocimientos y las observaciones que ellas [las matemáticas) procuran, cuando uno, deferente con su propio genio, se adentró en ellas, tienen proyecciones infinitas. Su solícita investigación abstrae de la vida y les hace perder el sentido común. Sócrates, con aquella su cordura habitual, a pesar de que era matemático tan grande, que formó al megarense Euclides, el gran matemático que fue después, y que zahiere a aquel autor cómico gigantesco Aristófanes, como menos aficionado a esa disciplina de lo que debió, pensaba que no había de consagrarse a la Geometría más tiempo ni más atención que los estrictamente precisos para que uno cualquiera pudiera dar y recibir una pieza de tierra en su justa extensión. Con este adefesio aparente quería dar a entender que todo debía referirse a la moral y a la práctica de la vida y no a la vana y baldía especulación anhelante y molestísima que engendra la enconada pasión por las Matemáticas (De tradendis disciplinis, IV, V).

Hubo de transcurrir un siglo hasta que un gran admirador de Juan Luis Vives, que hizo, como él, sus estudios en la Universidad de Valencia, San José de Calasanz, introdujo en sus escuelas, junto a los estudios clásicos, la enseñanza de las matemáticas en las clases especiales y recomendaba insistentemente a los primeros hermanos de las Escuelas Pías el estudio de las matemáticas, en una época en que se tenían por sospechosos los trabajos de Galileo.

Las preocupaciones sociales e incluso políticas no podían dejar de tener derivaciones pedagógicas en la obra de Juan Luis Vives. Están de manifiesto en su libro Sobre la ayuda a los pobres dedicado a la ciudad de Brujas, y en sus escritos dedicados a Carlos V, Sobre la concordia y la discordia, igual que en el opúsculo lleno de ciencia política que escribió en 1526 acerca de La condición de los cristianos bajo el Turco. Se acordaba con el gusto de aquel tiempo, en el que pronto brotaría el despotismo ilustrado, la unión de los eruditos y de los gobernantes que, si no realizaba el ideal platónico de la gobernación de los

pueblos por los filósofos, se le acercaba bastante por las estrechas relaciones entre sabios y príncipes para el bien de la comunidad. En la dedicatoria al rey Juan de Portugal de su Tratado de la enseñanza escribe estas palabras:

De unos y otros [príncipes y eruditos] hizo Dios dádiva a las ciudades y a los pueblos, para que miren por su bien, los letrados con sus preceptos, los príncipes con sus disposiciones y mandatos, y entrambos a imitación suya. La erudición necesita quietud, que la autoridad del príncipe le proporciona, y aquélla a su vez le ilustra con el consejo necesario para manejar la masa de negocios tan grandes, consejo que le dan los doctos con la prudencia adquirida en el estudio. Con esto queda demostrado que si los unos faltan a los otros, no puede cumplir ni tutelar su oficio respectivo.

Tampoco desaprueba Juan Luis Vives el ideal aristocrático del humanismo cuando, en la Introducción a la sabiduría (IV y V), escribe que “el pueblo es el gran maestro del error” y que “en ninguna otra cosa debiéramos poner mayor empeño que en apartar y rescatar al amigo de la sabiduría del sentir de la masa”. Pero los años, la experiencia y el verdadero saber curaron a Juan Luis Vives de ese desdén aristocrático… Lo condujeron a plantearse el problema de la educación: dedujo que los príncipes y los sabios no deben limitarse simplemente a gobernar los pueblos por lo superficial, sino que deben llegar a educarlos. En el Tratado de la enseñanza (1531) expresa claramente su ideal de la educación popular:

Los que desempeñamos la misión de aconsejar, debemos dedicar nuestro celo y nuestra vigilancia al pueblo, del mismo modo que antes se les consagraba sólo a los príncipes. Tal es el resultado de todos los estudios y éste es el fin que nos cumple alcanzar. Puesto que hemos adquirido unos conocimientos, nuestro deber es utilizarlos y ponerlos al servicio de la comunidad.

Entonces, cuando todo el mundo se preocupaba únicamente de la educación de las clases privilegiadas y aparecía un verdadero florecimiento de tratados sobre

la educación de los príncipes y de los nobles,[10] no constituye flojo mérito en el haber de Juan Luis Vives el haber llamado la atención acerca de la educación del pueblo, precisamente como contrapartida y complemento de la educación aristocrática.

Según creo, no ha sido aún objeto de un estudio particular el tema de la política pedagógica de Vives, no obstante ser ésta uno de los aspectos más interesantes del pedagogo español. (Ya Quintiliano, otro autor español alejado de su patria y frecuentemente citado por Vives, había abordado el problema de la educación pública y privada.) Todo el primer capítulo del segundo libro del Tratado de la enseñanza se dedica al problema de las escuelas, de los alumnos y de los maestros, y constituye el primer ensayo sistemático de organización escolar hasta entonces escrito y en el cual se alude a cuestiones que son todavía hoy de candente actualidad. Cuando en muchísimos países, por no decir en casi todo el mundo, el problema económico del educador y del profesor no se había resuelto, qué acento más del día hallamos en estas palabras de Vives:

Arránquese, pues, de las escuelas toda ocasión e incentivo de lucro. Perciban los doctores un salario del dinero público, medido en tal templanza, que colme los deseos del bueno y los ascos del malo (De tradendis disciplinis, II, I).

Para terminar, me importa justificar el título de Pedagogo de Occidente que doy a Vives. Sin dificultad puede admitirse el de Pedagogo de Europa que se le ha dado varias veces; nacido en España, estudiante en Valencia y en París, profesor en Lovaina y en Oxford, y habiendo dirigido sus escritos y dedicado sus obras a los soberanos de los principales países de Europa, la influencia de Vives se dejó sentir de un modo directo en toda Europa. Pero no es bastante llamarle pedagogo de esta vieja parte del mundo; los barcos portugueses y españoles abrían nuevos derroteros a la civilización; el gran viaje de Cristóbal Colón coincidió con el año del nacimiento de Vives, como ya dije anteriormente; algunos años después de su muerte, en 1554, apareció en México una edición de sus Diálogos. En Europa se hicieron rápidamente populares: efectivamente eran muchas las escuelas que los utilizaban como primer libro para la enseñanza del latín, precediendo inmediatamente al estudio directo de los autores clásicos. En América este libro se extendió cada vez más y puede afirmarse que Juan Luis Vives fue el padre de

la latinidad en el Nuevo Mundo.[11]

Ciertamente se puede llamar Pedagogo de Occidente al que con sus obras doctrinales de pedagogía enseñó a los maestros de Europa y de América y que, con sus libros didácticos, descubrió para la juventud los tesoros de la cultura clásica y cristiana.

VÍCTOR GARCÍA HOZ

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, Alfredo M., Luis Vives como educador. La Habana, 1926.

Alventosa, fray Juan, O. F. M., "Gregorio Mayans y sus Opera Omnia de Luis Vives", Cultura Valenciana, IV (1929), pp. 38-41, 81-83, 99-101.

Arnaud, Carolus, Quid de pueris instituendis senserit L. Vives, París, 1887.

Bataillon, Marcel, "De nuevo sobre J. L. Vives", Bulletin Hispanique, 32 (1928), pp. 97-113.

Blanco y Sánchez, Rufino, Paidología y Paidotecnia. Los Diálogos escolares de la época del Renacimiento y extracto amplio de los de Luis Vives, 3ª ed., Madrid, 1920. (Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos).

———, Pedagogía española: Luis Vives. La Pedagogía científica y la instrucción de la mujer. Hernando, Madrid, 1935.

Bonilla San Martín, Adolfo, Luis Vives y la filosofía del Renacimiento. Madrid, 1903.

Buerger, Otto, Erasmus von Rotterdam und der Spanier Vives: Eine paedagogische Studie, Múnich, 1917.

Carreras Artau, Tomás, "J. L. Vives: Lo que representa en el Renacimiento y en

la tradición española", Vives, humaniste espagnol. París, 1941. (Col. Occident. Etud. Hispan.)

Lange, August, "Ludwig Vives", Encyklopaedie des gesamten Erziechungs- und Unterrichtswesens, t. 9, 778-851, Lepzig, 1867.

Parmentier, Jacques, "Juan Luis Vives: De sus teorías acerca de la educación y de su influencia en los pedagogos ingleses", Revue Internationale de l'Enseignement, París, t. 25 (enero-junio 1893).

Watson, Foster, "J. L. Vives: De ratione studii puerilis", en Educational Times, oct. 1907 y sept. 1909.

———, Tudor School-boy life: The dialogues of J. L. Vives, Londres, 1908.

———, Vives and the Renascence Education of women. Edward Arnold, Londres, 1912. (Educational Classics.)

———, Vives: On Education: A translation of the "Tradendis disciplinis" together with an introduction. University Press, Cambridge, 1913.

———, J. L. Vives: A Scholar of the Renascence, 1492-1540. Read March 24th, 1920.

[1] Tomo estos datos de Juan Luis Vives, valenciano, ensayo bibliográfico por Lorenzo Riber, que va al frente de su traducción española de las Obras completas de Juan Luis Vives. Aguilar, Madrid, 1947.

[2] M. Puigdollers, La filosofía española de Luis Vives. Madrid.

[3] L. Riber, op cit., cap. X.

[4] L. Riber, Juan Luis Vives, valenciano, cap. XVI.

[5] Foster Watson, El padre de la psicología moderna. Introducción de la versión española del Tratado del alma. La Lectura, Madrid.

[6] Para establecer un paralelo entre Vives y Santo Tomás, cf. R . Pade, Die Affektenlehre des J. L. Vives. Münster, 1893.

[7] L. Riber, Juan Luis Vives, valenciano, cap. V.

[8] L. Riber, op. cit., cap. XVI.

[9] Cf. F. K. Zeran, The High School Teacher and his job. Nueva York, 1953. cap. IV.

[10] Para el tema de la educación de los príncipes cf. M. A. Galino Carrillo, Los tratados sobre educación de príncipes. Siglos XVI y XVII. Madrid, 1948.

[11] Cf. J. Estellrich, La misión de España: en México, sobre las huellas de Vives. Plon, París, 1941.

III. LA PEDAGOGÍA DE LOS JESUITAS

(1548-1762)

Se ha escrito mucho acerca de la pedagogía de los jesuitas. Desgraciadamente, la mayor parte de los estudios consagrados a esta cuestión se escribieron en el fragor de las discusiones ideológicas o políticas que no permitieron ni un mínimo de objetividad a los censores ni a los apologistas. En los dos lados de la barricada se tuvo, además, la tendencia a simplificar extraordinariamente este asunto: la regla de la obediencia pasiva que impresiona tanto a la imaginación, indujo a representarse las instituciones pedagógicas de los jesuitas (así como el conjunto de las normas de la compañía) como un bloque compacto y homogéneo que salió en su estado definitivo de las poderosas manos del fundador. La realidad es muy distinta. Si la pedagogía de los jesuitas responde a un ideal, cosa que trataremos de definir, ese ideal fue concebido por unas inteligencias extraordinariamente realistas y de acuerdo con las necesidades de una época determinada. Como todo valor positivo supo definir indudablemente un tipo capaz de adaptarse, con los retoques necesarios, fuera del campo de aplicación en que fue erigida su estructura, y sería por cierto interesante estudiar cómo la pedagogía de los jesuitas, establecida por el hombre honrado de la época barroca, se esforzó en adaptarse, tras su regreso en 1832, a la era de la civilización y de las democracias nacionalistas. Pero ése es un proceso todavía en curso y acerca del cual el historiador no ha adquirido aún el derecho de opinar de un modo concluyente.

Otra cosa acontece en lo que atañe al periodo continuo que va desde mediados del siglo XVI a la mitad del XVIII, o, para precisar más todavía, desde 1548, fecha de la inauguración del colegio de Mesina, a 1762, fecha de la expulsión de Francia y de la clausura del colegio de Clermont. Tenemos ahí un periodo de dos siglos en el curso del cual la acción pedagógica de los jesuitas se desarrolla sin ninguna solución de continuidad. Todo juicio objetivo acerca de sus instituciones deberá tener en cuenta cómo se insertaron en las tradiciones escolares del siglo XVI, y han constituido y difundido, en el transcurso de los dos siglos siguientes, un espíritu y unos métodos cuya influencia en el desarrollo de la cultura occidental es menester que apreciemos. El estudio de esta larga campaña

pedagógica es, desde luego, sumamente arduo, ya que los cronistas de la segunda mitad del siglo XVI no siempre fecharon los textos que nos procuran, y dado que las persecuciones del siglo XVIII han destruido o dispersado los archivos más preciosos. Es, pues, preciso atenerse a la labor paciente y metódica de algunos humanistas que hace poco han renovado la cuestión apoyándose en las bases de la crítica más positiva, y, en particular, a los hermosos trabajos del padre de Dainville (cf. bibliografía).

1. ORÍGENES REMOTOS Y FUENTES INMEDIATAS

Cuando Ignacio de Loyola (1491-1556) experimentó, en 1521, tras la lectura de la vida de los santos, el deseo irresistible de convertirse, a su vez, en un instrumento eficaz en las manos de Dios, se dio pronto cuenta de los angostos límites que su incultura de segundón precipitadamente puesto al servicio del ejército imponía su acción. Así, decidió reanudar sus estudios. Se inscribió al principio en las universidades de Alcalá (1526-1527) y de Salamanca (1527); pero hay que suponer que no encontró en ellas lo que buscaba, ya que decidió pasar los Pirineos, y siendo estudiante de la Universidad de París (1528-1535) fue cuando echó, como se sabe, los cimientos de la futura compañía.

Hay aquí un punto que merece que nos detengamos en él. Primeramente, porque la orden de los jesuitas no es, como se dice en ocasiones, una orden contemplativa desviada hacia la enseñanza. En segundo lugar, porque el periodo y el medio en que los jesuitas arraigan no permiten semejante separación.

El precioso libro de Renaudet, Prerreforma y humanismo en París durante las primeras guerras de Italia (1494-1517), descubre en su misma estructura la profunda complejidad de la cuestión: muestra claramente cómo la capital francesa, inmediatamente después de la Guerra de los Cien Años, fue la sede de una doble corriente de reforma que afecta a la religión y a los estudios. Las influencias más sobresalientes —los hermanos de la vida común, el humanismo fichetista y después el fabrista—* son las que se hacen sentir a la vez en la Iglesia y en la Universidad. Pero la fecha de 1517 sólo tiene sentido a este respecto si se recarga abusivamente el término “prerreforma” dándole un sentido demasiado material, esto es, todo lo que precede a Lutero y a Calvino, o, como

se decía en el siglo XVIII, el establecimiento de la religión supuestamente reformada. Si, por el contrario, se atiende al fondo, y si el libro de Renaudet nos habla de algo real, esta prerreforma, que Imbart de La Tour llama con frecuencia reformismo, es una tentativa para restaurar la civilización cristiana sobre la base de unos valores vueltos a descubrir a principios del siglo XVI. Ahora bien, lejos de extinguirse, este movimiento recobra fuerza y vigor, en 1517, bajo el reinado de Francisco I, encarna admirablemente en la persona de Guillermo Budé (1467-1540) y lleva a la institución de los lectores reales (1530), cebo del futuro Colegio de Francia.

Desde el punto de vista teológico y eclesiástico la prerreforma está dominada por la persona de Erasmo, cuya influencia parece cada día más importante: su acción puede considerarse no sólo como eficaz, sino como preponderante, mientras se columbra la esperanza de una reforma universal y pacífica por medio de un arbitraje entre “pontificales” y “protestantes”: las tendencias irénicas que triunfan en la redacción del interim de Augsburgo (1548) y en el coloquio de Poissy (1561), señalan el extremo límite cronológico de su eficacia política y eclesiástica. Pero desde el punto de vista cultural esta corriente se prolonga más lejos: por los erasmistas españoles continúa influyendo en la Iglesia católica y en los políticos franceses mucho después del Concilio de Trento (1545-1563). Por Melanchton, que es suyo en cuerpo y alma, dirige una rectificación progresiva del luteranismo que permitirá, llegado el tiempo, la alineación de las universidades alemanas dentro de la filosofía jesuita y la constitución del bloque barroco. En fin, continuará por la acción de muchos pedagogos fieles a su ideal, incluso cuando tal corriente no corresponde ya al tiempo de las rupturas y las elecciones, por la supervivencia de sus obras fundamentales.

Citamos entre estos últimos no sólo al célebre Vives (De tradendis disciplinis, 1531), sino al bueno de Mosellanus, árbitro pacífico de la controversia entre Eck y los luteranos (1519) y cuya Paidología (1521) no dejará de reimprimirse hasta 1701.

Es preciso proyectar la silueta de Loyola sobre el fondo de este cuadro. Su actividad creadora es tanto más eficaz cuanto prosigue todo ese esfuerzo, históricamente aciago, cuyos elementos positivos colocará en el seno del nuevo edificio cuya construcción sistemática emprende la Iglesia.

En lo que atañe a la futura pedagogía de los jesuitas importa recordar que Ignacio de Loyola conoció a Francia durante una verdadera revolución

universitaria. La reforma de la Universidad de París por el cardenal de Estouteville, legado pontificio, en 1452, puso un poco de orden en la vieja casa: se encuentran allí, a principios del siglo XVI, la Facultad de Decreto (derecho canónico), la Facultad de Teología (sacratissima theologorum facultas), reagrupada alrededor de la Sorbona, la Facultad de Medicina, nuevamente en auge, y la Facultad de las Artes, en plena efervescencia. Ésta ya no se contenta con representar su misión tradicional de propedéutica, “facultas omnium aliarum basis, mater et nutrix”; es el punto de partida para la constitución de una verdadera enseñanza secundaria. La reforma administrativa de 1463 aumenta la importancia y la autonomía de los colegios (que eran, hasta entonces, organismos estrechamente subordinados), y facilita el desarrollo y la multiplicación de éstos. No son ya únicamente residencias de estudiantes becados o fundaciones sostenidas por las órdenes religiosas para el uso de sus escolásticos, sino verdaderos pensionados donde se procura una enseñanza cada vez más completa. Tales son el colegio de Santa Bárbara, que frecuenta Loyola, fundado en 1460, y los de Calvi o de Coqueret, acerca de los cuales una guía del estudiante de 1517 nos asegura que nada falta en lo que respecta a los recursos y al internado “optimum in re litteraria et moribus viget exercitium”.[1]

Lo mismo ocurre en las provincias, bien sea en las antiguas facultades meridionales, bien en las nuevas universidades occidentales creadas por los ingleses. El fenómeno es particularmente claro en Toulouse, donde el despertar de los colegios que hasta entonces dormitaban produjo la creación de dos establecimientos de enseñanza secundaria copiados de Santa Bárbara o del colegio de Guyena restaurado en Burdeos en 1534.

Junto a estos colegios, crecidos a la sombra de las universidades tradicionales, se ven surgir nuevas creaciones de un género bastante mal definido, de enseñanza superior o secundaria, como la academia de Nîmes.

Por último, y sobre todo en el mediodía y en el este de Francia, un gran número de escuelas municipales, que hasta entonces eran simples “escuelitas”, elevan el nivel de sus pretensiones hasta convertirse en “grandes” escuelas o escuelas mayores (en el norte y en los Países Bajos se hablará más tarde de escuelas ilustres), cuyo carácter específico era el haberles agregado la enseñanza de las lenguas muertas. Por ejemplo, seguimos perfectamente esta progresión en Montauban, donde se establecieron los dos grados en 1497, y que se convierte poco a poco en colegio cabal entre 1544 y 1554, o en Pamiers, donde se habla de letras latinas en 1526 y cuyos contratos de 1539 y 1542 nos muestran la

distribución de la enseñanza: en esta última fecha un “maestro en artes” leerá la Física y la Ética de Aristóteles, un “poeta” leerá a Virgilio, los Oficios de Cicerón, a Quintiliano y Horacio, un “bachiller” enseñará la Gramática a los medianos y un “quartus” (!) se dedicará a los principiantes.

Toda Francia va a llenarse durante los dos primeros tercios del siglo XVI de una red de colegios: los de Angulema, Lyon, Dijon, Burdeos, Tournon, Auch, Albi, Alenzón, etc. Sobre todos estos institutos nuevos se cierne la sombra benéfica, pero podríamos decir también el mito, del Colegio de Francia, que hace predominar el humanismo filosófico. La mejor pintura de aquel estado de espíritu nos la da el discurso pronunciado por Jean Bodin, en 1559, ante el Concejo municipal de Toulouse para conseguir la erección del colegio de la Esquille.[2]

Casi todos estos colegios eran municipales, cosa nada sorprendente en un periodo de intenso regionalismo. Pero los concejos reclutaban sus profesores en un proletariado de humanistas nómadas frecuentemente impresionado por las “novedades luteranas”, y los colegios se convirtieron pronto en verdaderos reductos protestantes. Durante las guerras civiles, la autonomía municipal decidió frecuentemente a propósito de su obediencia religiosa. Particularmente la historia del Languedoc nos permite ver cómo los colegios, en un principio “neutrales”, fueron largo tiempo calvinistas, y acogieron, por último, a los jesuitas tras la paz religiosa.

Efectivamente, las diversas confesiones protestantes no tardaron en consolidar, por la implantación escolar, los privilegios que habían obtenido en distintos estados de Europa. Melanchton y Lutero oponen inmediatamente a la pedagogía evangélica de Erasmo y de Vives los Elementa puerilia del primero (1524), el Libellus de instituendis pueris del segundo (1524) y las Instrucciones de los visitadores a los pastores de la Sajonia electoral (1530); a pesar de que Melanchton empieza por la de Wittemberg (1545) la nueva conformación de las universidades que se pasaron a la reforma (Tubinga, Heidelberg, Francfort sobre el Oder, Rostock, Königsberg).

Tras haber procurado al protestantismo la síntesis doctrinal de la Institución cristiana (1536), el calvinismo se dedica sin tardanza a los institutos pedagógicos. Mientras que Claudio Baduel define en 1540 el reglamento del colegio y de la Universidad de Nîmes, el propio Calvino funda la Academia de Ginebra e instala allí a los mejores humanistas de la época (1559). Por su parte

Zwingli define el nuevo ambiente requerido para la juventud de las escuelas en su tratadito Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint (1523).[3] En fin, en el punto de coincidencia de tan diversos influjos, Juan Sturm establece en Estrasburgo (1538) su colegio modelo y resume su experiencia en la célebre obra De literatum ludis recte apariendis, 1539.

2. EL ESTABLECIMIENTO DE LOS COLEGIOS

El momento histórico de San Ignacio de Loyola es, pues, aquel en que la Reforma, tras de haber conmovido y perturbado a la Europa occidental mediante la revolución política y religiosa, está a punto de consolidar sus éxitos y de reduplicar su influencia merced a sus establecimientos universitarios.

Todo esto no puede escapar al piadoso estudiante que piensa ya en la futura acción de sus compañeros. Querríamos saber cuáles fueron sus frecuentaciones exactas en ese París de 1535, donde están todos los factores del próximo drama. Pero, no obstante el valor representativo de la hipótesis, no parece enteramente seguro que Loyola conociera a Calvino. Nada prueba que concurriese asiduamente a esos círculos, ya muy señalados por su progresismo, donde evoluciona, a la sombra del rector Cop, el futuro reformador. Según su conducta ulterior, es igualmente poco probable que compartiese las ideas de Beda y del clan reaccionario, víctima de evidente estupidez: es verosímil que sus amigos se encontrasen más bien entre los erasmistas que empezaban a hacer más rígida su ortodoxia, y que preconizaban, con Clichtove, la reconciliación del humanismo y del tomismo. Esta tendencia estaba harto extendida entre los estudiantes de las artes, y particularmente entre los del Norte, que habían aprovechado en mayor o menor proporción los beneficios del reformismo neerlandés, conocido y estimado por San Ignacio. Parece, pues, que en fin de cuentas el fundador, frente a su propia crisis interior y a la génesis de su compañía, hallara que para la cultura general el programa de la Facultad de las Artes ofrecía mayores garantías que el totalitarismo filológico de los innovadores y que ante todo considerara el antiguo sistema (Facultad de las Artes, luego Teología) como el más adecuado para asegurar a sus nuevos compañeros la formación deseable.

Porque es, ante todas las cosas, en relación con los futuros jesuitas como Ignacio

se plantea la cuestión pedagógica. Y este carácter de urgencia, que el observador de fuera olvida harto fácilmente ante la floración de los colegios con clientela laica, ha sido siempre tenido en cuenta por los distintos generales que se sucedieron al frente de la Compañía.

Ésta, ya logrado su equilibrio espiritual en París, comenzó a llevar inmediatamente una existencia administrativa. El papa Paulo III aprobó, en 1541, la regla de cuarenta y nueve puntos que le había sometido Ignacio, en la bula Regimini Ecclesiae militantis. Estas constituciones preveían la institución de seminarios, denominados colegios, junto a las ciudades que poseían universidad, donde los futuros jesuitas obtendrían sus grados: allí recibirían los complementos de formación religiosa requeridos por su estado, pero la regla precisaba expresamente que en la Compañía no habría ni clases ni centros de enseñanza.

Y, como Ignacio estaba satisfecho de la enseñanza que recibió en París, a París envió para que se formaran, desde 1540, a los futuros doctores de la Compañía, como, por ejemplo, el padre Nadal. Y en esta primera "nidada" tomará, a partir de 1548, los cuadros de los futuros colegios que las circunstancias lo llevarán a fundar. Porque este hombre de hierro es asimismo el hombre de la adaptación rápida, más sensible a las necesidades de las almas que al triunfo de sus propias ideas. Ahora bien, si desde 1541 había advertido la necesidad de orientar a sus sacerdotes hacia el ministerio de la palabra, y de dotarlos así del humanismo requerido para asegurar el éxito de su predicación, "sean más letrados que no letrados, a lo menos entre tres los dos, letrados para predicar y confesar", formación para la que la práctica de Cicerón estaba muy lejos de ser inútil (Nadal, Epist., IV, 655), ahora se impone a su atención otro aspecto del problema. No es imposible que las casas fundadas, de 1541 a 1546, en Lisboa, Padua, Coimbra, Lovaina y Colonia, donde se comenzaba a dar clases y a recibir extranjeros, hayan seguido poco a poco la evolución natural que transformó, como hemos visto, tantas residencias en verdaderos colegios. Pero una indicación precisa vino a traer soluciones más radicales: la actividad misional, que venía a ser la marca específica de la Compañía, extendía ante ella, tanto en el Asia pagana, como en la Europa herética, campos de acción en que el error, hondamente arraigado, no podía extirparse del corazón de la población adulta: toda la esperanza se concentraba en las jóvenes generaciones. Como dirá más tarde el padre Bonifacio (1576), "la educación de los niños es la renovación del mundo": frase en que el entusiasmo pedagógico recubre perfectamente la vocación apostólica de la Compañía.

Para esto es preciso construir escuelas, y en particular esos establecimientos secundarios donde se proporciona una cultura completa. Es Francisco Javier el que, desde 1542, los reclama con insistencia para la evangelización de las remotas Indias: “Estos edificios erigidos sobre Cristo procuran muchas victorias contra los infieles.” Es el padre Le Jay, conmovido por la miseria de las universidades católicas alemanas, quien pide, en 1544, la creación de colegios “en que los estudiantes inteligentes sean mantenidos de gracia con objeto de que puedan estudiar teología”. Son prelados celosos, como monseñor du Prat, el obispo de Trento, o políticos espantados por los estragos que un cierto progresismo causa en tierra católica, como el virrey de Sicilia, Juan de Vega, quienes suplican al fundador que abra escuelas en sus obispados o en sus posesiones.

Ignacio decide, pues, enviar sacerdotes a Coimbra y a Valladolid (1546), fundar en Mesina (1548) el primer colegio de la Compañía (padre Nadal, graduado de París): el mismo año abre la casa de Gandía. Son aún establecimientos mixtos a los que acuden escolásticos de la orden y estudiantes de fuera. Pero estas nuevas realizaciones corresponden a una rectificación de la teoría inicial. En la fórmula de la orden presentada a Julio II, el 21 de julio de 1550, figuran las lecciones, esto es, la enseñanza, entre los ministerios ofrecidos a los padres de la Compañía. De 1550 a 1556 puede verse cómo se realiza una primera fórmula que corresponde al colegio de externos, menos difícil de organizar y administrar. Un momento de particular importancia es el de la creación (1550) del Colegio Romano, cuyo primer rector fue el padre Pelletier. Tal Colegio llegará a ser, no solamente lo que fue París para la primera generación de jesuitas —la escuela normal donde se forman los futuros profesores—, sino lo que es más: el centro donde desembocan, para ser sometidas a una confrontación fecunda, todas las experiencias instituidas en las distintas casas de la orden. El ascenso de este Colegio fue tan rápido que en 1554 encendía ya el entusiasmo de Montaigne: “Maravilla lo que este Colegio abarca de la cristiandad; y creo que no hubo jamás entre nosotros cofradía ni cuerpo que alcanzase tamaña jerarquía ni que consiguiera, en fin, unos efectos semejantes a los que conseguirán estos de aquí, si perseveran en sus designios. Muy pronto dominarán toda la cristiandad. Es un vivero de grandes hombres en todos sus aspectos.” (J. de Voyages, ed. Lantrey, p. 254.)

Apoyados en esta importante central pedagógica, los jesuitas podían emprender en lo sucesivo una implantación sistemática. Sus esfuerzos se dirigen preferentemente hacia los dos grandes países continentales presa de la

infiltración protestante: Francia y Alemania. En lo que concierne al primero, se les ve ante todo atentos a salvaguardar el bastión del Macizo Central, aún no afectado por la Reforma, con las fundaciones de Billom (1556) y de Mauriac (1560), luego hacer frente a las universidades protestantes de Di y de Orange con Tournon (1561), y luego consolidarse en los tres principales centros universitarios del reino: Toulouse (1562), Lyon y París (1564).

Son verdaderos cerrojos los que se echan contra las invasiones calvinistas con Chambéry (1565) a las puertas de Ginebra y Burdeos (1569), pese a los esfuerzos de un municipio protestante. En fin, una verdadera "línea Maginot" protege la frontera del Este contra las infiltraciones luteranas mediante los colegios de Verdún. Pont-à-Mousson (1572) y Dôle, y después Haguenau, Sélestat, Molsheim. La línea se prolongaba hacia los Países Bajos por Cambrai (1563), Sáint-Omer (1566), Douai (1568), Lille y Valenciennes (1592).[4]

Al final del Pontificado de Gregorio XIII (1585), los jesuitas ya poseían en Francia quince colegios con efectivos frecuentemente considerables: mil trescientos alumnos en París (1581), mil quinientos en Billom (1581), ochocientos en Dôle (1585). Pese a todos los esfuerzos de los protestantes, que habían edificado, en la segunda mitad del siglo XVI, los colegios de Metz, Chatillon, Montargis, Montpellier, Tours, La Rochelle, Castres, Montbéliard, Montauban, Orthez, Pau, Niort, Nérac y Bergerac, la balanza empezaba a inclinarse a favor de los jesuitas.

Lo mismo acontecía en Alemania, esto es, en todo el inmenso Imperio romano-germánico cuya situación pudo considerarse como perdida irremisiblemente. Mientras que en los estados luteranos las universidades y los colegios mostraban el nuevo auge a que ya nos hemos referido, la Facultad de Teología de Ingolstadt (Baviera) se hallaba en plena decadencia, y la de Viena sólo pudo otorgar dos títulos de doctor desde 1529 a 1549, antes de desaparecer. La reconstitución fue obra de dos hombres, el franco-saboyano Pedro Favre, ex repetidor de Ignacio en Santa Bárbara y el primero de sus compañeros, que en el transcurso de sus dos viajes reanimó los desfallecidos ímpetus, y de Pedro Canisius, a quien Favre recibió en la Compañía, el 8 de mayo de 1543, en Colonia y que desplegó durante cuarenta años una actividad formidable, levantando la facultad de Viena y dejando allí dos colegios destinados, uno a los becados y el otro a la alta aristocracia (1551). Una escuela normal especial, el Collegium germanicum, establecida en Roma en 1552, suministraría nuevos sacerdotes para las misiones de Alemania. Gracias a los perseverantes esfuerzos de los nuevos colegios de

Colonia (1544) y de Ingolstadt (1556), los jesuitas fueron pronto lo suficientemente fuertes para dividir los países alemanes en cuatro provincias. Canisius se encargó de la Alta Alemania y estableció a partir de 1560 un nuevo tipo de colegio moderno con internado, desde entonces clásico para la segunda enseñanza. Al final de su existencia, Alemania poseía veinte colegios y la propia Suiza se doblegaba a su pacífica conquista: Friburgo (1580).

Las congregaciones marianas, o sodalicios, que se apoyaban en los colegios, pero que se constituían para la gente de mundo, dieron pronto nuevo esplendor a la actividad de los colegios (la primera de estas congregaciones se fundó en Colonia el año de 1573). Bajo el acicate de los jesuitas, lo más esclarecido de la alta clerecía reasumió las costumbres mecénicas del Renacimiento, el obispo de Wurzburgo fundó la universidad del mismo nombre en 1582, el cardenal Otto Truchess von Waldburg, desde el principio amigo y protector de Canisius, fundó en 1551 la de Dellingen, donde el dominico Pedro de Soto no tardó en llamar a los jesuitas: allí se oyeron los nombres más famosos de la orden, Belarminio y Gregorio de Valencia, que tras una breve residencia en esta ciudad (1573-1575) ejerció durante veintidós años en Ingolstadt, enseñanza que descubrió la metafísica de Suárez a los estudiosos de la Alemania luterana.[5]

Análoga penetración se realizó en Polonia, donde el liberalismo religioso había multiplicado las escuelas de todas las sectas, especialmente de las socinianas. El cardenal Hosio fue el primero en introducir a los jesuitas en su diócesis de Varmia, donde éstos fundaron el colegio de Brünsberg (1564), ejemplo seguido por Pultuk (1565), Vilna (1569), Jaroslav y Posen. Bajo la influencia del nuncio Possevin, una de las figuras más asombrosas de la época, y del rey Esteban Batory, siguieron otras fundaciones en Polock, Riga, Lublin, Nieswicz, y el colegio de Vilna se transformó en universidad (1578). Los jesuitas alcanzaron su apogeo en el reinado de Segismundo III, que fue alumno suyo (1586-1632). La progresión que, en el transcurso de cincuenta años (1579-1626), hace subir el número de los colegios jesuitas de 144 a 444, muestra hasta qué punto la nueva fórmula respondía a las necesidades de la época y qué formidable es la parte que corresponde a la Compañía en la formación de la mentalidad y el estilo barrocos.

En el momento de cerrar los ojos, Ignacio de Loyola sentía ya esta victoria progresiva y tenía absoluta conciencia de la importancia que la “diligencia letrada” tenía ya en la economía de la orden. La carta que mandó escribir (1556), por medio de Ribadeneira, a Felipe II resume la experiencia adquirida en este punto a lo largo de quince años de luchas y de adaptación:

Se ve diariamente cuán difícil es a los que han envejecido en el vicio y las malas costumbres despojarse de sus inveteradas costumbres para convertirse en un nuevo hombre y consagrarse a Dios, y hasta qué punto todo el bien de la cristiandad y de la sociedad entera depende de una buena educación de la juventud; ésta, blanda como la cera, recibe la impresión de la forma que se quiere. Pero como para procurársela se encuentran muy pocos maestros virtuosos y letrados que unan el ejemplo a la doctrina, la misma Compañía, con el celo que Cristo nuestro Redentor le ha inspirado, se rebajó a asumir esa parte menos honorable, pero no menos fructuosa, de la instrucción de los niños y los jóvenes. Así, entre los otros oficios que ejerce, no es el menor de sus deberes mantener colegios en los que, no solamente los suyos, sino también los de fuera, reciban gratuitamente, a la vez que los conocimientos necesarios a un cristiano, las ciencias humanas, desde los rudimentos de la gramática hasta las más altas facultades, según los recursos que puedan ofrecer los distintos colegios. Lo ha fundado la Compañía en España, Portugal, Italia, Alemania, y en todas partes estos establecimientos han respondido a favor de los pueblos, como lo prueban los éxitos y los progresos que Nuestro Señor ha concedido en tan poco tiempo a una obra que parece haber hecho suya (Cit. en Dainville, Humanisme, p. 37).

3. ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS

a) REGLAMENTO Y DISCIPLINA

Admiradores y detractores de la civilización barroca se muestran de acuerdo en subrayar la importancia excepcional que en ella reciben las nociones de orden y de método. Antes de ser promovidos por Descartes y Malebranche a la primera categoría de los valores científicos y filosóficos, diríase que desde un principio se manifestaron como valores pedagógicos en los reglamentos de los jesuitas:

“Las cosas más necesarias para formar provechosamente a los alumnos, dice Suárez, son el orden y el método, tanto en la progresión de los estudios como en la organización de las disputas y de todos los ejercicios escolares” (De Religione

Societatis Jesu, 1. V. cap. VI, & I).

Tan pronto como se vio empujado hacia el problema de la enseñanza, Ignacio de Loyola, con la aplicación de su espíritu organizador, se consagró a la difícil cuestión del plan de estudios. La primera concepción, evidentemente heredada de la Facultad de las Artes, hubiera podido convenir al colegio más tradicional de Francia o de España: “En resumen, el programa de los estudiantes consistirá, tras haber recibido una sólida formación gramatical, en estudiar las ‘Súmulas abreviadas’, la lógica y la filosofía que se requieren para la maestría en artes, y después consagrar tres o cuatro años a la teología especulativa y positiva” (Año 1541. Fundación de colegios, núm. 13). Pero la constitución Para fundar colegios (1544) añadió ya la elocuencia y los versos latinos. De esta suerte estaba planteada la cuestión esencial: el lugar que debía reservarse a las humanidades en el plan de estudios de los jesuitas. Había de arrastrar otras muchas y llevar progresivamente a los educadores de la Compañía a reconocer el valor de cada disciplina y a señalarle el horario correspondiente.

Pero todo esto se realizó muy lentamente, y quizá las instituciones definitivas hubieran esperado largo tiempo su aparición sin el considerable trabajo que llevó a término el padre Polanco, secretario e inspirador de Ignacio en cuanto concierne a la cuestión escolar. Desde 1549 reúne una importante documentación básica, a saber: los estatutos de las universidades de Valencia, Salamanca, Alcalá, Coimbra, París, Lovaina, Colonia, Bolonia y Padua, esto es, las que los escolásticos de la Compañía han tenido que frecuentar, y mientras que se comparan sus programas, la experiencia de los primeros colegios jesuitas empieza a implantar nuevas normas, que interesa confrontar con las normas tradicionales.

Ahora bien, el buen uso tiende por sí mismo a convertirse en jurisprudencia. Da origen en seguida a tres clases de documentos. Unos definen la costumbre o el privilegio de tal casa; otros son las instrucciones oficiales dadas por el provincial a los colegios dependientes de su jurisdicción o por el general a todas las provincias; por último, algunos maestros eminentes se consagran a escribir sobre las cuestiones de su especialidad o a editar un curso singularmente apreciado. Tomemos como ejemplos de estos distintos casos el programa de estudios del colegio de Tournon (1556), la ordenanza Circa il modo di studiar li nostri scolari di Padova (fines de 1545) y la famosa carta de Polanco a Lainez, del 21 de mayo de 1547, acerca del mismo colegio de Padua, o la carta del padre Perpinien al padre Adorno: De ratione liberorum instituendorum (1565).

Pero entre toda esta jurisprudencia pedagógica, la autoridad del Colegio romano y de sus doctores no cesa de crecer hasta fines del siglo XVI. Las Ordines studiorum del padre Nadal (1552), la Ordo studiorum del Colegio romano dirigida entre 1560 y 1570 por el padre Ledesma, deben ser considerados como documentos ya provistos de un valor prescriptivo general, si pensamos hasta qué punto consideraba Loyola este colegio como una escuela normal, en el más firme sentido del término: "Este colegio, escribía a don Diego de Mendoza, podrá servir de modelo a todos los demás de la Compañía, después de haber experimentado aquí los métodos más convenientes, los libros que deberán adoptarse y las doctrinas que deberán explicarse en todas las facultades. Pero ya unos hombres sumamente inteligentes y capaces han emprendido este trabajo; esperamos que su solicitud nos procure un plan de estudios… y este plan de estudios podrá seguirse, no sólo en nuestros colegios, sino también en los demás centros de enseñanza ajenos a la Compañía, tanto en lo que se refiere a las letras como en lo que 'atañe a las facultades superiores'" (Carta del 6 de nov. de 1553, Mon. Ignat., V, p. 678).

El método romano tiende, pues, así, a sustituir al modus parisiensis: los nuevos usos pedagógicos que origina en los distintos colegios promueven observaciones, a su tiempo perfeccionadas y reunidas, en Roma, en una especie de compendio privado, la Summa sapientia, que define ya el hábito normativo de la Compañía hacia 1575. Pero el padre Aquaviva, nuevo general de la orden, se propone llegar hasta el fin: nombra en 1548 una comisión encargada de codificar todos estos usos, tras haberlos confrontado con la IV Partida de las Constituciones. El anteproyecto resultante, redactado en 1586, luego de ser sometido a las críticas de los redactores y de haber sido nuevamente elaborado por una nueva comisión, se convirtió en el texto de 1591 y toma su forma definitiva en el famoso Ratio studiorum promulgado el día 8 de enero de 1599 por el padre Aquaviva.

Este escrito desorienta un poco a los lectores modernos acostumbrados a frecuentar obras pedagógicas de carácter sistemático y visiblemente inspiradas en principios filosóficos. Aquí se trata, por el contrario, de un documento de uso, de un código simplificado, para el empleo de los que han de ponerlo en práctica, y que recuerda menos el Tratado de pedagogía del rector Hubert, que el Manual del graduado en artillería. El Ratio se propone, ante todas las cosas, instruir rápidamente a todos los jesuitas consagrados a la enseñanza acerca de la naturaleza, la extensión y las obligaciones de su cargo. Estamos, pues, en presencia de una serie de reglas prácticas, que aclaran sucesivamente en el

sentido de su acción pedagógica el provincial, del que dependen todos los establecimientos de su jurisdicción, el rector, que administra un colegio, el prefecto de estudios y los profesores que están al frente de las distintas clases. El Ratio no parte de prejuicios psicológicos o doctrinales: resume, en reglas sumarias, las normas que han parecido más convenientes para la enseñanza de las letras dentro de un ambiente cristiano.

Se ha criticado con frecuencia la educación que procuran los jesuitas hablando de la “impronta” indeleble que sus colegios dejaron en el espíritu de sus alumnos. Ciertamente es difícil hallar una formación más completa y más definida contra las influencias exteriores. El rasgo más notorio de sus institutos, y tal vez el más original de la época, es efectivamente, la disciplina. Un colegio es esencialmente una casa que camina, y que camina bien, de acuerdo con las reglas que vamos a exponer. La generalización de los colegios internos fue, además, impuesta por las exigencias de esta disciplina, difícil de observar en las pensiones, más o menos sórdidas, llamadas “pedagogías”, que servían de guarida a los jóvenes del interior. Por el contrario, el colegio es un pequeño Estado escolar que tiende a la autonomía. Esos ciudadanos se reclutan con la mayor prudencia: trátase de no introducir en él una oveja sarnosa y de no perder una buena pieza por consideraciones de índole lucrativa:

Que el Prefecto no admita entre sus alumnos a ningún niño que no le sea presentado por sus padres o sus tutores, o que no conozca personalmente, o acerca del cual no pueda obtener con facilidad algunos informes por personas que conozca. Pero que no rechace a nadie porque sea de humilde condición o pobre (Regla 9 Pref. Cl. Sup).

La relación con las familias es, aunque se haya dicho otra cosa, de las más estrechas: pero es esencialmente una relación de delegación de poderes. Por el solo hecho de llevar sus hijos a los jesuitas, un padre de familia acepta en el acto los principios y la disciplina del colegio. En lo que se refiere al internado, los jesuitas se esforzaron hasta donde era posible en ofrecer a los educandos una atmósfera familiar y alegre: pero ejercieron sobre el niño la autoridad del padre ausente. Encargados por los padres de procurar a los alumnos una educación cristiana, no toleran que este fin se vea comprometido por la disolución —harto

frecuente en la época— de ciertos ambientes aristocráticos. Así, no quieren ver degradarse, en el transcurso de unas largas vacaciones, propicias a la pereza y a la mala conducta, las buenas costumbres que supieron inculcar en los jóvenes. Muy amplios en la expansión concedida a los alumnos en el interior del colegio (un día de asueto a la semana, dos recreos de una hora tras las comidas —gran novedad para la época—, muchas y honestas distracciones de todas clases, juegos, deportes, conferencias, teatro), reducían al mínimo el tiempo pasado fuera del colegio. Las vacaciones anuales durarán un mes a lo sumo (para los alumnos de retórica) y con cualquier pretexto se llamará a los niños a quienes aceche algún peligro moral. Incluso los externos son objeto de una vigilancia discreta: deben abstenerse de toda participación en la vida mundana, y las familias que olvidan sus compromisos a este propósito serán llamadas al orden severamente.

Pero la disciplina no es sólo un freno que se aplica a los alumnos, sino la forma del colegio que abarca todos sus elementos y regula en particular el funcionamiento de esos preciosos engranajes que son el padre rector, el prefecto de estudios y los profesores. El primero no es otra cosa que la propia regla viva; elegido generalmente entre los profesores más avezados, el rector ha "aprendido a compadecer" (Ratio de 1586), desde hace tiempo, las dificultades de sus subordinados. Organizador principal e inspector permanente del colegio, cuida ante todo de mantener en la casa un buen espíritu general fácilmente reconocible en la docilidad de los alumnos y en la alacridad de los maestros: "Que el Rector procure, con religiosa caridad, encender un jubiloso celo entre sus profesores" (R. 19 Recteur, 1832).

El prefecto de estudios es el diligente ministro de este déspota ilustrado: "Que no se aparte de sus consignas, que no tolere ninguna costumbre contraria, aunque esté establecida, y que no deje que penetre ninguna nueva".[6] En el prefecto de estudios recae la inspección de la enseñanza. Inspección no solamente material sino formal: cuidará singularmente de que "los profesores nuevos sigan el modo de enseñar de sus predecesores" (R. 5 Pref. Cl. Inf.) con objeto de conservar la unidad de doctrina y la continuidad pedagógica. Inspeccionará (R. II) la labor de cada maestro por lo menos una vez a la quincena y será consultado acerca de todas las dificultades concernientes a la ejecución del programa o a la aplicación de la disciplina.

Por último en cada clase debe haber un "profesor principal", que sea no sólo responsable de la buena marcha de los estudios, sino asimismo de la educación

general: “Que tenga como preocupación primordial seguir los progresos de sus alumnos en ciencia y en virtud” (Epitome, p. 2, 398, 2, Ravier, op. cit., p. 77). Como muy pronto se establecerá la costumbre de que el profesor ascienda de año con su clase, el profesor principal, que habrá seguido durante muchos cursos la evolución de un alumno, se convertirá para él en un amigo verdadero, lleno de comprensión y de autoridad. Más adelante, al estudiar la formación de los maestros, veremos hasta qué punto esta promoción continua les permite además luchar contra la rutina y llenar, en el momento oportuno, las lagunas de su cultura.

Una organización tan poderosa y firme apenas necesita echar mano de la sanción. Los castigos de los jesuitas eran de los más blandos, cosa que reconocen sus mismos adversarios. Si bien continuaban vigentes las sanciones físicas, estaban encomendadas a un “corrector”, generalmente discreto en el uso del azote: así desaparecía de las escuelas el rostro furioso del maestro con palmeta, y todos los complejos de odio o de inhibición que tal aspecto hizo nacer en los siglos precedentes. En cambio, la pedagogía jesuita concedía gran importancia a las sanciones positivas de gloria y de honor, directamente enlazadas con los ejercicios literarios, como en seguida veremos.

b) EL PLAN DE ESTUDIOS

1) Las humanidades. Si leemos de cabo a cabo el Ratio studiorum, lo que nos llama más la atención en este documento es la voluntad de definir un plan de estudios, y la firme unidad de este plan de estudios. Como la experiencia había confirmado las críticas enderezadas contra toda tentativa de instrucción enciclopédica, antigua o moderna, los jesuitas eligieron para sus alumnos una formación exclusivamente literaria, basada en las humanidades clásicas, como la más indicada para una educación progresiva y continua.

Puramente formal y gramatical al principio, esta educación va llenándose poco a poco de conocimientos positivos del mismo modo que una forma no puede cundir si le falta materia. Las diversas disciplinas se introducen, pues, como ciencias auxiliares del humanismo: constituyen esa eruditio que hará más rica y concreta la elocuencia de los adolescentes, pero que nunca deberá sobrecargarla.

Aquí volvemos a hallar una posición análoga a la de Cicerón, para quien el orador debía conocerlo todo, siempre que esto fuera sub specie orationis. El fin que los jesuitas se proponen es lanzar, a la salida del colegio, unos jóvenes cultivados, que poseyeran a fondo lo que Montaigne y Pascal llaman “el arte de disertar”, esto es, capaces de sostener en sociedad una discusión brillante y concisa acerca de todos los temas relativos a la condición humana, y todo ello para provecho de la vida social y como defensa e ilustración de la religión cristiana.

Los jóvenes formados de esta suerte en la cultura general por una sólida instrucción secundaria serán ya aptos para recibir en las universidades, en las carreras liberales, los conocimientos científicos y técnicos destinados al perfeccionamiento de su educación integral. Es menester que no olvidemos, al juzgar la pedagogía de la época barroca (tanto católica como protestante), que esta segunda enseñanza formal no es, en suma, más que una larga propedéutica a una cultura científica y técnica, que, como piensa todo el mundo, sólo está al alcance de los espíritus suficientemente maduros.

La distribución de los cursos y el método de enseñanza subrayarán nuevamente la unidad fundamental de toda esta pedagogía.

No debe haber más de cinco clases en un colegio de segunda enseñanza: una de retórica, una de humanidades y tres de gramática. Ésos son cinco grados articulados de tal suerte entre sí que no deben en modo alguno ser invertidos o multiplicados, con objeto de que no sea preciso aumentar inútilmente el número de profesores ordinarios y para que el número de las clases y de los programas no exija un tiempo demasiado largo para recorrer el ciclo de los estudios secundarios (R. 21 Provincial).

Los padres tratarán con el mayor celo de que las clases sean homogéneas; pero, contrariamente a las costumbres admitidas en los demás colegios, no se multiplicarán los exámenes de paso a otra clase durante el año. “Tras las vacaciones se efectuará anualmente un ascenso general y solemne a la clase superior” (R. 13 Préfet Cl. Inf.). Pero la misma regla prevé que no debe dudarse en pasar a una clase más adelantada, incluso durante el curso, a un alumno que

aventaje demasiado a sus compañeros.

Con cinco clases homogéneas se consigue, pues, asegurar los progresos más regulares. Desde el principio al alumno se le introduce en el reino de las humanidades clásicas en el que ha de permanecer durante cinco años.

La experiencia nos dice con toda claridad que el ingenio de los niños es particularmente apto para el aprendizaje de las lenguas. Su fuerza radica en la memoria, y sólo las conocen a fondo los que las han aprendido en sus primeros años; cuando se espera la adolescencia para estudiarlas, la memoria ha perdido ya su agilidad y el entendimiento no nos proporciona ninguna ayuda para suplirla. Mientras los pequeños captan sin esfuerzo, hasta con placer, sus múltiples pormenores, porque en tal menester ejercitan su facultad maestra, a los mayores les asusta el esfuerzo de aprender sus declinaciones, conjugaciones y otras materias análogas, igualmente espinosas.[7]

Desde su entrada en el colegio los jóvenes “pedantes” están convidados al alegre estudio del griego y del latín. Para facilitarles su adquisición, estaba rigurosamente prescrito el uso de latín en las conversaciones, incluso durante los recreos: tras un breve periodo de presentación en la lengua materna, la lección de gramática y la misma explicación de textos (autores latinos o griegos) se efectuaban totalmente en latín. El niño respiraba así esta lengua en todas las circunstancias de la vida escolar y la asimilaba con la suficiente rapidez para considerarla como una segunda lengua natural. Su fijación facilitábase, además, con un gran número de ejercicios que desarrollaban la memoria. Merced a la división de la clase en decurias, el muchacho de confianza revestido con la dignidad de decurión hacía recitar por las mañanas su lección a todos sus compañeros (R. 19 Prof. Classes Inf.). Durante ese tiempo el profesor concluía la corrección de las copias: éste comenzará el curso repartiendo un dictado cuidadísimo que cada alumno cotejará con su borrador. El mismo curso o prelección es un ejercicio metódico durante el cual se vuelve con frecuencia al texto, del cual es raro que no se reproduzca algún pasaje con el complemento de algunas glosas esenciales. Esta prelección de la víspera o del día será “repetida” por los alumnos, empezando por los mejores, y así toda la clase escucha varias veces las explicaciones más útiles (Regla 25 Prof. Cl. Inf.).

Las tres clases de gramática se llaman así porque su principal cometido es la adquisición progresiva de la gramática latina. La marcha del progreso y el nivel que es preciso alcanzar están definidos en la regla 1 del profesor de cada clase: conocimiento de los elementos en la primera clase, conocimiento general de la gramática y de la sintaxis en la segunda, vuelta a todo esto hasta conseguir su posesión perfecta en la tercera, donde se explican también las figuras de estilo y la métrica.

Evidentemente, el escollo de semejante método es una cierta monotonía. Los reglamentos lo han previsto, particularmente para las clases inferiores: “Nada adormece tanto el celo de los niños como la saciedad” (R. 24 Prof. Cl. Inf.). Se lucha contra esta monotonía consagrando un día de la semana (el sábado) a ejercicios más apasionantes; se lucha asimismo contra ella mediante la variedad de los autores estudiados. En las dos clases inferiores, Epístolas de Cicerón, más o menos arregladas, y para el griego, la Tabla de Cebes. En la clase superior la elección es ya mucho más extensa. Cicerón figura en primer término con las Cartas a Ático, y asimismo con De Amicitia y De Senectute, pero también se cuenta con las Elegías y las Epístolas de Ovidio, así como con trozos escogidos de Catulo, Tibulo y Propercio, y con importantes resúmenes de Virgilio; para el griego, los autores escogidos son Esopo, Agapeto y San Juan Crisóstomo. Se luchará especialmente contra esa modorra mediante una pedagogía activa, cuya máxima es Excita y que acude, como veremos más adelante, a una técnica extremadamente avanzada de la emulación.

Si las tres clases de gramática constituyen un primer ciclo muy homogéneo, las clases de humanidades y de retórica forman un segundo ciclo, podríamos decir literario, con una felicísima diferenciación interna. Las humanidades, “encargadas, por decirlo así, de preparar el terreno de la elocuencia”, eran una verdadera propedéutica, en la que la enseñanza conducía ante todas las cosas “al conocimiento de la lengua, a una cierta erudición, así como a iniciar sumariamente en los preceptos de la retórica” (R. 1 Prof. Cl. Humanidades). La retórica, clase final de la enseñanza literaria propiamente dicha (y para muchos alumnos la última clase que seguían), proponíase llevar el humanismo a su cima, lo que se expresaba en el lenguaje de la escuela diciendo que “forma el espíritu de la perfecta elocuencia”. Esta formación descansaba siempre en la identificación con los mejores autores, porque las dos clases superiores ofrecían a los alumnos las principales obras maestras de las literaturas griega y latina. Pero esta confrontación se organizaba alrededor de un triedro de referencia: “Los preceptos de la expresión, el estilo y la erudición.” En lo que concierne a los

preceptos había que recurrir incesantemente a las reglas formuladas por Cicerón en sus obras sobre el arte oratoria, y por Aristóteles en su Retórica y su Poética. Toda la pureza de estilo seguía pidiéndose únicamente a la imitación de Cicerón: privilegio que desbordaba con frecuencia la forma y llegaba al fondo y que no dejó de influir recientemente en el "academicismo" de la Compañía. Por último, como la retórica debía desembocar en el mundo, su enseñanza acogía una eruditio cada vez más copiosa y que había que obtener "de la historia política y social de los pueblos, de los autores con verdadera autoridad y de todas las ciencias, pero sin olvidar, no obstante, nunca la capacidad de los alumnos".[8]

El aumento cualitativo y cuantitativo de las materias se hacía especialmente sentir, en este segundo ciclo, en la evolución del ejercicio fundamental, a saber, la praelectio. Mientras que el fin esencial de las clases de gramática es recordar simplemente al alumno el funcionamiento de sus reglas, siempre estimulando su sensibilidad naciente, la praelectio abarca, en retórica, toda la complejidad de una explicación literaria tal y como se la exigimos a un candidato a profesor. Ante todo era preciso situar el trozo de texto (argumentum); después, mediante una explicación de palabras, precisa, profunda y, sin embargo, reducida, referirse a las expresiones más notables o más difíciles (explanatio). Entonces venía el análisis propiamente técnico del trozo, de acuerdo con las reglas de la retórica, de la poética o de la gramática (rhetorica); luego la elucidación histórica, geográfica o científica de los hechos de que se trata (eruditio). Por último, trasposición a la exégesis literaria de lo que el ramillete espiritual constituye en la meditación religiosa, la apreciación general del trozo escogido, mediante un pertinente cotejo con los demás textos del mismo autor o con los grandes modelos ciceronianos (latinitas). El Ratio discendi et docendi de Jouvency, acerca del cual ya hablaremos, muestra con qué seriedad ejercían su ministerio los profesores de retórica y los progresos que alcanzaría su enseñanza a lo largo del siglo XVII. En cuanto a los alumnos, éstos seguían con interés unas explicaciones tan variadas; en las clases inferiores se repetían los sábados todas las prelecciones de la semana; en las clases superiores se reemplazaba este trabajo escolar por una verdadera exhibición literaria, en la cual una brillante prelección, un discurso latino o griego o un poema clásico compuestos por los alumnos producían la admiración de sus compañeros o de la clase contigua, bajo los indulgentes ojos del maestro.

Tocamos aquí uno de los grandes resortes de toda esta pedagogía: una encantadora realización escénica, inspirada en las mismas humanidades, suministraba a los buenos alumnos la recompensa más adecuada a su

sensibilidad juvenil. Cada clase estaba dividida en dos fracciones, romanos y cartagineses: los mejores alumnos estaban investidos con la “magistratura soberana”; otros puestos menos importantes constituían, dentro de los dos grupos, un valeroso estado mayor que tomaba parte en la disciplina de la clase (recordemos los decuriones). En cada fracción los alumnos estaban jerarquizados en un orden decreciente. Cada uno de ellos tenía en la columna de la otra fracción un homólogo de igual fuerza, su émulo. Era su adversario oficial, cuyas faltas e inexactitudes debía poner de manifiesto. Así, según los alumnos de una de las dos fracciones aventajasen o no a sus émulos, uno de los partidos era proclamado vencedor o vencido y salía de la lucha cubierto de honor o de oprobio. Este método tenía como eficaz resultado mantener la emulación, no sólo entre los mejores alumnos, sino también entre los últimos puestos de la clase, porque la victoria sobre el émulo enemigo o un desafío victorioso con un compañero mejor situado, podía procurar un ascenso visible en la clasificación general, seguido de una nueva distribución de los cargos, que se efectuaba por lo menos cada dos meses (R. 31, 32, 35 Prof. Cl. Sup.). El padre Ravier resume los resultados de esta “gentil emulación” nacida espontáneamente al contacto de la gloria y de la virtud romanas: “El honor —deseado y conquistado dentro de las perspectivas cristianas de caridad y de humildad— es el gran resorte de la pedagogía jesuita. Grados, victorias, premios, academias, y otros mil procedimientos inventados y renovados siempre por el profesor, de acuerdo con su carácter personal, reavivan incesantemente el espíritu del niño” (op. cit., p. 43).

2) La filosofía. Si hay un punto en que la Reforma aparece como una verdadera ruptura en la continuidad de la civilización cristiana, es en su actitud respecto de la filosofía. Cuando la enseñanza medieval se caracteriza especialmente por la invasión de la filosofía, que, estrechamente asociada a la teología, rebosa incluso en las clases de gramática; cuando la Prerreforma se ocupa activamente en hallar, en una conciliación de Platón y Aristóteles, el clima propicio para el auge de una filosofía cristiana, Lutero rechaza coléricamente a “esa bellaca del diablo” y Calvino intenta, abandonando la razón humana y sus pobres conjeturas, enlazar directamente con la inspiración profética el antiguo y el nuevo derecho positivo de la Iglesia reformada. La posición de los jesuitas frente a la filosofía muestra, por el contrario, una vez más, hasta qué grado la Contrarreforma se siente en su elemento en las perspectivas abiertas por los grandes pensadores de 1500.

Si la hipótesis cultural (la avenencia de la razón y de la fe, solemnemente reafirmada por el Concilio de Trento) era adecuada a semejante empresa, la hipótesis propiamente pedagógica continuaba siendo extraordinariamente escabrosa, porque en este punto era tal vez donde era más difícil que se acordaran el viejo maestro en artes y las nuevas actitudes humanísticas. La nueva promoción de la filosofía parece proceder de tres causas convergentes. En primer término está el hecho de que el humanismo no había desembocado, en España, en la misma revolución que en los países occidentales: la filología no pudo acabar en ella con la pareja teología-filosofía[9] y los padres españoles formaban en la Compañía un bloque bastante sólido para impedir que las nuevas instituciones escolares se consagrasen únicamente al humanismo literario. La segunda razón es que un humanismo consecuente acaba siempre por engendrar su filosofía, y los jesuitas, cada vez más impregnados de Cicerón y de Quintiliano, no tardarían en reconocer, siguiendo a sus maestros, la excelencia y la necesidad de esta disciplina-madre.[10] Esta aspiración ideológica volvía a encontrar concretamente las legítimas ambiciones que sentían todos los colegios de prosperar y que inducían a las ciudades a poseer un conjunto de cursos suficiente para conseguir que sus hijos llegaran a obtener la maestría en artes. De esta suerte los deseos expresados en el Ratio de 1586 (Pachtler, t. II, p. 134) no tardaron mucho en hacerse realidad y la filosofía, que había visto desde un principio reconocidos sus derechos en los escolasticados de la Compañía, llegó poco a poco a coronar muchos colegios que sólo contaban hasta entonces con cinco clases de letras y que, con la adición de dos o tres años de “filosofía”, alcanzaban la dignidad de colegios superiores (Dijon, 1581; Lyon, 1592; Billom, 1593; etcétera).

Pero la concepción de la doctrina que era menester enseñar, sumamente amplia y generosa en el espíritu de San Ignacio, hubo de sufrir más tarde perjudiciales restricciones. El fundador vio allí toda una base en la que convergiría toda la enseñanza de las letras, con objeto de ofrecer en el bautismo del Espíritu la gavilla, atada ya para siempre, del humanismo integral. Y recuerda frecuentemente a los profesores que no olviden su fin trascendental:

Uno de los primeros cuidados de todos los maestros de humanidades y filosofía será el de encender, insensiblemente, unas a modo de chispas en los corazones de los jóvenes alumnos, con objeto de que se sientan cada vez más inflamados para el estudio de Dios, y que tiendan con todas sus fuerzas hacia el mismo

como meta de sus trabajos, a fin de alcanzarla (San Ignacio, Cartas, III, 60).

Esta feliz convergencia llevó, pues, a los profesores de segunda y de primera enseñanza a insistir más en la explicación de las ideas. Los discursos morales de Séneca, el Sueño de Escipión y el De Natura Deorum de Cicerón constituían así, en las clases de humanidades, una especie de preparación progresiva que evitaba al joven filósofo el sentirse desorientado en sus nuevos estudios. Desde entonces fue cosa normal ver en esos establecimientos de educación católica, cómo los tres años de filosofía consagrábanse a trasmutar en sabiduría cristiana los conocimientos teóricos o prácticos adquiridos en el transcurso de este largo contacto con la antigüedad clásica, y así es como lo entendían los primeros maestros.

Pero mientras que la teología de los jesuitas se endurecía en la lucha contra las doctrinas protestantes, su filosofía oponíase a las corrientes derivadas del Renacimiento pagano y en particular al racionalismo ateo de la escuela de Padua. Esta lucha no dejó de lograr provecho, porque llevó también a los doctores de la escuela, como Juan Maldonat, a distinguir mejor lo esencial y a centrar su teodicea en los principios fundamentales (1564). Pero todos los escolásticos o pequeños profesores de la Compañía no eran como Maldonat y algunos comprendieron bastante bien el espíritu de su época para caer en un ateísmo completo. Era menester combatir a la vez un iluminismo platónico y un materialismo paduano. San Francisco de Borja reaccionó duramente contra esos dos excesos y, a su muerte, la IIIª Congregación general estimó conveniente emplear contra el nuevo averroísmo los remedios que se emplearon en el siglo XIII en el curso de una crisis análoga. Contra el aristotelismo corrompido se acudiría al verdadero Aristóteles y se tendría cuidado de que los profesores “mantengan la filosofía en su papel de servidora y auxiliar de la verdadera teología escolástica” (IIIª Congr. gen., decreto 47).[11] En lo concerniente a los colegios esta decisión conduciría a las reglas 4, 5 y 6 del Ratio, que hacen del aristotelismo tomista la propia enjundia de la enseñanza.

No es posible dudar que esta enseñanza fue adaptada a las circunstancias cuando vemos al profesor de filosofía de Pont-à-Mousson convertir al futuro cardenal Du Perron haciéndolo estudiar los Comentarios de Santo Tomás sobre Aristóteles. Pero reglas demasiado estrictas que excluían inapelablemente todo espíritu de investigación personal,[12] rebajarían rápidamente el nivel de los

profesores de filosofía. Con el propósito de evitar el racionalismo se cayó muy pronto en el fideísmo; para evitar el naturalismo, se zozobró con harta frecuencia en el sobrenaturalismo. La crítica coincide hoy en subrayar la fuerza de las tendencias anti-intelectualistas en el humanismo que salió de la Contrarreforma.[13] Más adelante veremos hasta qué punto facilitó la victoria de sus adversarios la endeblez filosófica de los jesuitas.

Pero, en relación con los alumnos, todos estos riesgos eran poco menos que inexistentes. Desde luego, la adopción de Aristóteles como único autor básico seguía siendo bastante discutible. Pero los libros que se ponían al alcance de los alumnos permitían, sin embargo, exponer, siguiendo un plan bastante racional y de reducido volumen, un curso entero de filosofía. El primer año era algo fatigoso el estudio de la Lógica, a pesar de las notables paráfrasis de los padres Tolet y Fonseca, pero en el segundo año ya todo era fácil con el De Caelo, el De Generatione (I. 1) y la Física, aclarada ésta por los excelentes comentarios de Santo Tomás, y se dominaba toda la filosofía natural. Finalmente, mientras un profesor de filosofía moral recordaba, con una somera explicación de la Ética, todos los valores eternos de la sabiduría antigua, el profesor principal daba fin a su exposición con las perspectivas deducidas de la Metafísica y del tratado Del Alma.

Es indudable que este programa era a la vez simple y completo, y que la explicación de textos, siempre indispensable en la formación filosófica, recayendo en obras tan fundamentales y practicada por alumnos sumamente diestros en la lingüística, tenía que ser particularmente fecundo. Sin embargo, con arreglo a las instrucciones oficiales, podría preguntarse si el ejercicio no seguía siendo, en su esencia, mucho más filológico que filosófico.[14] La misma observación podría hacerse respecto de las disertaciones y discusiones escolásticas que acababan con frecuencia por malograr la buena retórica de los alumnos, sin procurarles en cambio toda la hondura de espíritu deseable. Pero no ha de creerse que el uso no dejó de prestar algo de elasticidad a las prescripciones demasiado rígidas del Ratio: las ciencias humanas y naturales no tardaron, como veremos pronto, en adquirir derecho de ciudadanía en este plan de estudios, al principio enteramente literario, y en transformar en cierto modo su espíritu.

3) La historia. La enseñanza de la historia, tanto en su fondo como en su forma,

está totalmente dirigida por la de las humanidades. La imposibilidad absoluta de comprender el contenido de los autores clásicos, incluso los más literarios, sin un sólido conocimiento de la Antigüedad, particularmente de las instituciones griegas y latinas, reclama forzosamente un comentario de cultura general tras la explicación propiamente filológica del texto. Pero es aquí donde las enfadosas costumbres de los "sabios" de la Edad Media y del Renacimiento están a punto de estropearlo todo. A sus ojos la historia no es sino la suma de todos los conocimientos posibles, y muchos de ellos practican con soltura el harto escabroso arte de hablar de todo en torno de muy pocos temas. Y podríamos darnos por satisfechos si este comentario inagotable no tomara la forma de una discusión filosófica regular, con gran alarde de silogismos, definiciones, esencias, causas concurrentes u opuestas y distingos sutiles. La mayor parte de los autores alemanes del siglo XVI continúan enredados en ese fárrago inaccesible a los alumnos, del cual Chytraeus y algunos otros nos ofrecen modelos más estupendos que las caricaturas de Rabelais (cf. un modelo de argumentación histórica contra los anabaptistas en Porteau, op. cit., página 234, n. 3).

El hecho de que los autores literarios deban estudiarse totalmente en un tiempo determinado continúa siendo el mejor freno contra este exceso de erudición. La aparición de ediciones con comentarios orienta la explicación de los textos. Pronto será facilitada mediante el dictado o la publicación de obras de consulta, como el Florilegio de los ejemplos y sentencias escogidos de los más famosos oradores tanto sagrados como profanos, publicado por el padre Andreas Schott en 1665.

Pero la literatura latina y griega comprende una clase determinada de autores a los cuales se ha reservado el nombre de historiadores. No es posible pasarlos por alto sin perder una parte importante de entrambas literaturas y los muy considerables provechos que provienen de la frecuentación de esta clase de autores. El padre de Ledesma enumera estos beneficios en el curioso reglamento que estableció entre 1560 y 1570 para "la lettione dell'istorico". Ésta subrayará doce puntos principales, la mitad de los cuales trata siempre de los elementos literarios (la originalidad del estilo del historiador, la coloración y la luz propias de la historia, la variedad de las descripciones, las ocasiones de digresión oportuna y limitada, el discurso "directo" y el estilo "indirecto", etc.)…, pero cuya otra mitad se refiere realmente a los caracteres propios de las ciencias morales, a conocer el modo explicativo que suministra una serie de relaciones cronológicas, la importancia respectiva de las leyes y del acaso en historia y,

sobre todo, las lecciones de moral y de conducta práctica que procura esta "maestra de vida". El último beneficio será la adquisición de la prudencia civil mediante la cual el hombre habituado a la reflexión histórica sabe pasar en silencio los acontecimientos que no enseñan nada e interpretar favorablemente los demás, ver las cosas con su luz verdadera, aislar los buenos principios, enseñar a restablecer la verdad histórica frente al adversario, comprender del todo las profundas razones de la acción humana.[15]

Así concebida, la historia es, pues, la intermediaria natural entre la literatura y la filosofía moral: necesitará todavía mucho tiempo para poder mostrar claramente su verdadera fisonomía y sus exigencias personales.

La prueba de lo que decimos es que hasta mediados del siglo XVII la forma del curso de historia no se diferenciará de la característica de las demás clases. Se trata siempre de una lectio, esto es, de una explicación de autores. Claro es que el interés del público se encamina cada vez más hacia esos clásicos de la historia que los italianos de Bolonia habían exhumado desde fines del siglo XV, antes de comentarlos en las universidades de allende los montes, Antonio de Lebrija "leyendo" a Quinto Curcio en Alcalá, y Filippo Beroaldo y Fausto Andrelini a Salustio, en París. Tucídides, Tito Livio, Floro, Valerio Máximo y Salustio, editados por Josse Balde entre 1510 y 1513, serán muy pronto comentados ante los escolares parisienses. No tardaron en imitarlos los primeros maestros jesuitas: Tito Livio y Suetonio son explicados en la clase de retórica del colegio de Mesina desde 1548, y Salustio, en Lisboa, desde 1553. Pero el padre Nadal se preocupa desde 1552 de normalizar la elección de los autores y el padre Perpinien establece, en su carta al padre Adorno (1565), la lista de los historiadores más indicados para la clase de retórica, a saber: César, Tito Livio y Salustio entre los romanos; Heródoto, Tucídides, Pausanias y Eliano entre los griegos.

Pero pronto iban a estallar grandes discusiones acerca del lugar que debe reservarse a la historia así concebida; hallamos el eco de ellas en la redacción de las sucesivas ediciones del Ratio studiorum. La de 1586 se limita a consagrar los usos del Colegio romano. Pero éste, celoso a la vez de la unidad de la enseñanza y de su carácter clásico, tiende a considerar la elocuencia como la base de toda formación; elocuencia puramente literaria en el primer ciclo de estudios, y más filosófica en el segundo. Las demás disciplinas apenas son una eruditio que procura más importancia a la elocuencia. Esta eruditio será literaria en el primer ciclo, y científica en el segundo. El lugar que se asigna a la historia está, pues, en

la penúltima clase del primer ciclo, la clase de humanidad destinada a fijar todas estas adquisiciones secundarias: varia eruditio ex poetis, historicis, moribus gentium. El perfeccionamiento de la elocuencia volverá a hallarse en la clase de retórica, en lo sucesivo más completa, ya que consagra un año entero a Cicerón.

Algunas provincias juzgaron muy reducido este programa, y se apoyaron precisamente en Cicerón para pedir que se abrieran más ampliamente las puertas de la enseñanza histórica. ¿Por qué no proseguirla en la retórica? ¿Por qué incluso no iniciarla con las clases de gramática? Los padres de la provincia de la Alta Alemania, siguiendo el ejemplo de Canisio, llegan incluso a pedir que se abandone el método de explicación de los autores y que se dé ex professo "un curso de historia universal profana y sagrada que procuraría a los alumnos el conocimiento de los hechos principales y de las monarquías que precedieron y siguieron a Cristo, al mismo tiempo que ejemplos de virtudes que practicar y de los vicios que deben ser estudiados. Sugerían la distribución adecuada de este curso por métodos y por siglos" (A. R. S. J., Codex studiorum, 3, f. ff. 250-251, cit. por Dainville, Hist., p. 140).

Los padres renanos no fueron atendidos: el Ratio de 1591 mantuvo los límites de la clase de humanidades y el principio de la explicación de los autores antiguos, comentados mediante una erudición moderada. Pero no veía ningún inconveniente en el hecho de estimular a los alumnos a que perfeccionaran sus conocimientos con lecturas personales. El Ratio de 1599 detallará algunas concesiones relativas a la explicación de los historiadores en la clase de retórica, en la cual una hora del sábado se añadía a los días de asueto y que aprobaba algunas clases referentes a las instituciones.

Pero mientras que los consejos oficiales se atenían a la prudencia y a la moderación, los profesores emprendieron alegremente el camino de una enseñanza especializada que se reconoció en seguida con el título de professor rhetoricae et historiae. En un principio fueron cursos dictados, como los que profesan el padre Nicolás Caussin, en Ruán (1612), y el padre Lagrille, en Toulouse (1614), en los cuales el plan sistemático trata aún de disimularse tras la evocación de los autores que había que explicar.[16]

Pero ya algunos habían desechado esa superestructura inútil. El padre Horacio Torsellini publicaba desde 1599 su excelente compendium de historia universal, Historiarum ab origine mundi usque ad annum 1598 epitome libri X, que aventajaba obviamente a todas las producciones luteranas y que se enseñó en

todas las escuelas de Europa, así como su complemento, Historia nova saeculi nostri XVII, publicada por el padre Ott en 1682. En un nivel más alto, el célebre Rationarium del padre Petau comenzaba en 1633 su gloriosa carrera. Historias especializadas, como la Historia romana del padre Cantel (De Romanorum Republica sive de re militari et civili Romanorum, París, 1648), abrían poco a poco la ruta a una enseñanza cuyo interés mantenían las Academias, las sesiones públicas, los premios ofrecidos a los alumnos.

El éxito que los jesuitas franceses consiguieron en estos estudios indujo al rey de España a confiarles las nuevas cátedras de Historia y de Cronología creadas en el Colegio de Madrid (padre Paul Clément 1630-1642, padre Lambert 1657-1665). La influencia ejercida en Luis el Grande por el padre Buffier, autor de un excelente resumen en verso de historia universal, Práctica de la memoria artificial, París, 1705, contribuyó mucho al desarrollo de estos estudios. (El ingenio del padre Buffier llegó incluso a fabricar un cuadro cronológico de la historia universal en forma de juego de la oca. Los alumnos que, por ejemplo, habían perdido tres puntos en la casilla 622, ¡no olvidaban ya la fecha de la Hégira!)

Su experiencia, uno de cuyos beneficiarios fue Voltaire, inspiró los reglamentos de Lyon y de Marsella, compuestos por el padre Croiset (1711), de Reims. Según un plan metódico, que iba de la quinta clase hasta la retórica, los escolares aprendían sucesivamente la Historia Sagrada, la griega y la latina, la geografía y la historia de Francia, a cuyo estudio solía añadirse con frecuencia la historia local (Dainville, Hist., p. 151).

Se ha reconocido aquí la progresión de Comenio adoptada por la mayor parte de las escuelas no-conformistas de la Europa barroca. Así los jesuitas no vacilaban en tomar de sus principales enemigos protestantes la idea de un plan de estudio histórico, lo mismo que habían hecho suya la idea luterana de una historia universal, de igual suerte que el padre Possevin, cuya Bibliotheca selecta qua agitur de ratione studiorum (Roma, 2 vols., 1593) ha ejercido tan gran influencia en toda la pedagogía humanística de los siglos XVII y XVIII, no deja de apropiarse, sin dejar de lanzar invectivas contra Jean Bodin, lo mejor de su Método de la historia, que sigue siendo la plancha giratoria de todas las

concepciones de la época (1656).[17]

Los progresos de la geografía fueron en todos sus puntos paralelos a los de la historia. En geografía también se parte subrepticiamente de la "erudición" necesaria para la comprensión de los autores, erudición que lleva a veces a estudiar toda la geografía de la Galia para explicar los Comentarios de César.[18] Más tarde se introduce en el programa de humanidad la lectura de obras clásicas, pero estrictamente geográficas, tales como el Periegesis tes oikumenes de Dionisio o el De Situ Orbis de Pomponio Mela. Pero los padres de las postrimerías del siglo XVI se inclinan ya por el curso sistemático. Los progresos del sentimiento nacional llevaban al estudio de la geografía local, el ensanchamiento del mundo y particularmente la magnífica epopeya misional de la Compañía, cuya repercusión en los colegios expuso magistralmente el padre Dainville, impulsaban al conocimiento de la geografía universal. Pueden considerarse como importantes progresos de ella las Parallela Geographiae Veteris et Novae, del padre Briet (1646) y la Geografía universal del padre Buffier (1711).

4) Las ciencias físicas y matemáticas. Si el favor de los humanistas se mostraba unánime en lo que atañe a las lenguas y a la historia, no ocurría lo mismo en lo que concierne a las materias de la enseñanza científica.

La física era únicamente admitida en todos los programas porque venía a ser un recinto con doble entrada: podía entrarse en él, bien partiendo de los autores antiguos, en quienes la intuición cosmológica había sido particularmente fecunda, bien partiendo de los problemas clásicos sobre la creación, la sustancia y la duración del mundo que alimentaban desde hacía dos milenios las discusiones de los doctores. La física aparecía, pues, ante todo, como una "filosofía natural", más o menos ligada a la historia del pensamiento griego. Estaba designada para desempeñar en el segundo ciclo de estudios (los dos o tres años del curso de filosofía) el papel de eruditio que la historia y la geografía se habían repartido durante el primero.

No debe, pues, sorprendernos que en este caso la enseñanza de las ciencias físicas haya corrido una suerte análoga a la que corrieron las ciencias humanas.

Ahora bien, gracias a Lefèvre d'Étaples, Aristóteles retorna triunfante a los

medios universitarios y evangélicos.[19] De 1492 a 1515 el gran humanista volvió a publicar toda la obra conocida del gran filósofo griego, en adelante limpio de toda sospecha de averroísmo, y la concertó de nuevo con el platonismo más místico, perspectiva que se prolongará a lo largo de Le Roy (1510-1577) hasta la reacción del siglo XVII francés. Es asimismo notable que el primer impulso de un esfuerzo tan prolongado se consagrara al comentario de los ocho libros de la Física de Aristóteles (1492). Este punto de vista seguirá siendo el del humanismo que considerará a Aristóteles, sobre todas las cosas, como el maestro de la física. En la medida en que esta enseñanza es precisa dentro de un orden intelectual, la vemos germinar espontáneamente en los jesuitas; se enseña la física junto a la filosofía o a la teología en Billom, desde 1558, en París (1564), en Toulouse (1566), en Tournon (1568), en Pont-à-Mousson (1572), y Lyon (1516). El Ratio de 1586, al ordenar la lectura de Aristóteles, no hará otra cosa que normalizar una costumbre ya muy generalizada: la explicación recaerá sobre la física y sobre los tratados Del cielo y De los meteoros.

No obstante la expresa recomendación del texto oficial, estas explicaciones tomarán en seguida la forma del curso dictado. Verdad es que el mismo Colegio romano había dado el mal ejemplo, puesto que de él poseemos un curso dictado en 1570, In Aristotelis libros qui ad physicam pertinent, seguido de Quaestiones sobre el De Caelo et elementis. El uso de estos cursos se había ya extendido en París antes del Ratio de 1586; reimprimíase allí, para el colegio de Clermont, el De communibus omnium rerum naturalium principis et affectionibus libri quindecim, del padre Bento Pereira.

El más célebre de estos comentarios de la Física de Aristóteles es el que el general Francisco de Borja mandó componer a los padres de Coimbra con el propósito de que cada profesor no se empeñe en enseñar, tratándose de materias científicas, “invenciones sacadas de su cabeza”. Es la famosa colección llamada Los Conimbros, y en la cual toda la Europa letrada estudió a lo largo de más de un siglo, Commentarii Collegii Conimbricensis societatis Jesu in quatuor libros de Caelo, Coimbra, 1592; In libros Meteorum, Coimbra, 1592, etcétera.

Evidentemente, de todas las cuestiones tratadas era la última la que interesaba más a los alumnos, de suerte que los profesores jesuitas ponían todo su puntillo de honra en componer un tratado de los meteoros digno de rivalizar con el de los Conimbros que se reeditaba incesantemente. Así el curso profesado en París por Maldonat en 1564 fue recogido por el padre Luis Richeome en el primero de sus Tres discursos para la religión, París, 1597, y Descartes, alumno de los jesuitas,

trató de probar la madurez pedagógica de su física publicando entre las primicias de su Método un tratado de los meteoros destinado a reemplazar al de Aristóteles.

La cuestión de las matemáticas fue más difícil de resolver. A pesar del lustre logrado por algunos genios fulgurantes, los siglos XVI y XVII, en conjunto, son hostiles a las matemáticas. Parece que algo tuvieron que ver en ello las arriesgadas especulaciones de la Cábala y la Gematría: las ensoñaciones platónicas o pitagóricas de un Nicolás de Cusa, de un Bovelles, de un abate Tritheim o de un Jean Bodin inquietan justamente a sabios y religiosos. Por otra parte, nada parece más conforme a la idea de ciencia vana, cara al Eclesiastés y a la Imitación, que esta busca de relaciones abstractas que aparentemente no ocupan ningún lugar en la escala de las criaturas. Los jansenistas se mostraron particularmente hostiles a las matemáticas y esta enemistad se prolonga hasta mediados del siglo XVIII, si nos atenemos al severo juicio del docto Jean Bouhier (1673-1746), presidente del Parlamento de Dijon, filólogo, historiador y poeta académico:

El estudio de las ciencias especulativas, como la geometría, la astronomía, la física, es un entretenimiento sobremanera vano; todos estos conocimientos, estériles e infructuosos, son inútiles por sí mismos. Los hombres no han nacido para medir líneas, examinar las relaciones entre los ángulos y perder todo su tiempo en considerar los distintos movimientos de la materia (cit. por Dainville, Enseignement des math.).

Por último, los profesores de filosofía, celosos de su autoridad, no cesan, si creemos a Clavio, de rebajar las matemáticas a los ojos de sus alumnos, ya que el renacimiento escolástico se hace en detrimento de las ciencias exactas.

Esto no obstante, el humanismo italiano, a la vez más platónico y más científico que el de la Europa occidental, concedía a las matemáticas un lugar tan importante que, desde 1550, los primeros colegios de Mesina y de Roma abrían un curso en el cual los maestros explicaban las obras de que se habían servido, en París, Nadal y sus compañeros, a saber, aparte de la geometría de Euclides, el tratado sobre la Esfera de Oronce Finé (ed. de 1525, cinco ediciones de 1542 a

1555) (tratábase en rigor de una obra de cosmografía), la Teoría de los planetas, de Peurbach (1490) y el Elucidatio Astrolabii, de Stoeffler (1513), que enseñaba a construir el astrolabio y a utilizarlo.

El padre Nadal, apoyándose en los felices resultados de esta experiencia, preveía un programa de matemáticas a lo largo de los tres años inicialmente previstos para la clase de filosofía. El primero consagraríase a la geometría de Euclides, con el aditamento de la cosmografía de Oronce Finé, la trigonometría de Regiomontano (De triangulis omnimodis) y un poco de geografía. Durante el segundo se profundizaría en la geometría aplicada, las medidas, la música especulativa y la perspectiva. El tercer año sería el de la astronomía. En su curso se leería la Teoría de los planetas, de Peurbach, y el Epítome del Almagesto de Tolomeo, también de ese mismo autor, y se aprendería a consultar las tablas alfonsinas.

Sin compartir el entusiasmo de algunos, San Ignacio no vaciló desde un principio en mostrarse partidario declarado del estudio de las matemáticas: “Y también las mathemáticas con la moderación que conviene para el fin que se pretiende”, declara en 1556 (Constituciones, p. IV, c. 12, decl. F. textus B, MHSJ, t. II, p. 470).

Asimismo los programas, redactados por el padre Polanco, y corregidos en la parte científica por el padre Torres, preveían el estudio de las matemáticas a base de una lección diaria durante los tres años mencionados. La oposición fue tan poderosa que el Ratio de 1586 solamente les asigna dos años; el de 1599 señalará un retroceso todavía más considerable, ya que pide que sólo se inicie en las matemáticas a los alumnos de filosofía en el transcurso del segundo año. Esto equivalía a retroceder al reglamento dictado en 1542 por el cardenal de Estouteville para la maestría en artes.

Esto sucedía a pesar de seguir repitiéndose las buenas palabras del fundador, e incluso luego de haber recogido en el Ratio de 1586 todos los argumentos que Cicerón en el De Oratore y Quintiliano en las Instituciones oratorias pudieron aportar a este propósito. La utilidad de las matemáticas parecía, en efecto, evidente, tanto para el prestigio científico de la Orden como por las aplicaciones prácticas que permitirían a sus miembros:

Enseñan a los poetas el orto y el ocaso de los astros;

a los historiadores la situación y las distancias de los diversos lugares;

a los filósofos ejemplos de sólidas demostraciones;

a los políticos métodos verdaderamente admirables para dirigir los asuntos internos y los concernientes a la guerra;

a los físicos los modos y la diversidad de los movimientos celestes, de la luz de los colores, de los cuerpos diáfanos, de los sonidos;

a los metafísicos el número de las esferas y de las inteligencias;

a los teólogos las partes principales de la creación divina;

a los jurisconsultos y a los canonistas el cómputo;

sin hablar de los servicios prestados por el trabajo de los matemáticos al Estado, a la medicina, a la navegación y a la agricultura.

Es menester, pues, esforzarse para que las matemáticas florezcan en nuestros colegios del mismo modo que las demás disciplinas.[20]

El escaso tiempo de que disponían los maestros vino a exhumar los viejos tratados elementales. La esfera de Sacrobosco, redactada en París hacia 1230 (!), continuaba su inverosímil carrera (ciento cuarenta y cuatro ediciones latinas identificadas a la fecha): se la comentaba en París el año 1577, mientras que Tournon prefería la Esfera de Proclo y la aritmética de Miguel Psellus con los comentarios de Elías Vinet (1592). Múltipies enseñanzas amalgamaban los elementos extraídos de estas distintas fuentes, como el curso dictado en Aviñón, el año 1616, con el nombre de Mathesaeos totius summarium:

Tras los tratados sobre las matemáticas, la aritmética, la música (hoy diríamos acústica), la geometría y la perspectiva, expone “la ciencia astronómica”, sin omitir las opiniones de los astrónomos recientes, en especial la de Tycho Brahe.

Cierra este curso, espécimen típico de la enseñanza de esa época, una lección sumamente detallada acerca del astrolabio, los modos de construirlo y sus distintas aplicaciones.[21]

Más todavía que los programas iniciales sorprende al lector moderno el número casi ínfimo de alumnos que aprovechaban esta enseñanza. Las matemáticas no sólo estaban rigurosamente excluidas del primer ciclo y no contribuían en absoluto a la formación intelectual de los jóvenes, sino que un gran número de alumnos desaparecía al empezar el segundo o tercer año de filosofía en los que habían encontrado refugio. Las estadísticas de la provincia de París levantadas por el padre de Dainville muestran que de los 12 565 alumnos que esta provincia contaba en 1627, sólo 64 estudiaban las matemáticas, o sea, un 0.50% del efectivo escolar completo, y, lo que es todavía más grave, apenas un 7.21% de los 873 estudiantes del ciclo superior.

Ahora bien, la Francia del siglo XVII no queda rezagada en relación con los demás países, puesto que se envían muchos escolásticos extranjeros, como los jesuitas polacos que se distinguieron en Siam, a iniciar el estudio de las matemáticas en los colegios de Marsella, París y Aviñón.

Lo que salvó a las matemáticas fue el desarrollo, previsto por San Ignacio, de algunos conocimientos técnicos y, en particular, de la navegación y la ingeniería. Por este punto imprevisto de la matemática aplicada fue por el que el hombre medio (¡lo hubiéramos creído más accesible a las especulaciones formales!) se aficionó a esos estudios:

Con tal de que el hombre medio sepa de las matemáticas lo que sirve a un capitán, para fortificar regularmente, y trazar planos, sumar, restar, multiplicar y dividir con objeto de facilitar su trabajo de formar batallones; con tal de que haya aprendido la esfera superior y la inferior y haya educado su oído para poder juzgar acerca de la delicadeza de los distintos tonos musicales, importa poco que haya ahondado en los secretos de la geometría y en las sutilezas del álgebra, ni que se deje arrebatar por las maravillas de la astrología y la cromática (N. Faret, El hombre medio, 1630, ed. Magendie, París, 1925, p. 26).

Ahora bien, es precisamente a estos desiderata a los que responde, por ejemplo, el volumen del padre Hoste (el fundador de la estrategia naval, que, además de enseñar en Tolón, había navegado durante doce años con d'Estrée, Tourville y Mortemart) titulado: Colección de tratados de matemáticas que pueden ser necesarios a un gentilhombre para servir en tierra y en mar (1692) y que contienen nociones de geometría práctica y de trigonometría, la Esfera y sus aplicaciones (cf. Dainville, Géographie, p. 444).

Así, cuando Luis XIV se propuso procurar a su marina militar los elementos cultos que le eran necesarios, Colbert, que no tenía ninguna simpatía por los jesuitas, se vio, no obstante, forzado a acudir a ellos para que se los suministraran. De esta suerte la creación de algunas cátedras exigidas por el Ratio de 1599, permitió el desenvolvimiento requerido para el servicio de las cátedras reales de matemáticas e hidrografía, movimiento que, por carambola, originó que los mismos padres crearan algunos cursos nuevos a principios del siglo XVIII. En lugar de las diez cátedras, más o menos miserables, del siglo precedente, son veintiséis cátedras, muy concurridas, las que los jesuitas poseen, en Francia, el año 1762, esto es, en el momento de la supresión de la orden.

Cátedras, no sólo cuantitativamente, sino también cualitativamente interesantes, porque, pese a la doctrina oficial de la Compañía, la revolución cartesiana comienza a dar en ellas sus frutos y las matemáticas se tienen ya, no sólo como un bagaje conveniente y oportuno, sino como uno de los mejores elementos culturales. Así el padre Morand no teme dar principio con estos términos al curso que dictó, en 1744, a los alumnos del colegio de Aviñón:

Las matemáticas son exactamente idóneas para perfeccionar el espíritu y procurar a los que las cultivan una extraordinaria facilidad para conocer y profundizar, más de lo que comúnmente se acostumbra, esas verdades a las que se aplican. La costumbre de juzgar y de razonar bien sólo se adquiere por el ejercicio, y las reflexiones que exigen las demostraciones matemáticas constituyen el ejercicio más útil… Este discernimiento vivo y ese espíritu de invención solamente puede ser consecuencia de una honda meditación sobre las verdades esencialmente matemáticas (cf. Dainville, Foyers, p. 297).

4. LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

a) EL COLEGIO ROMANO DE LOS PADRES CLAVIO Y KIRCHER

Ya hemos visto que la idea inicial de San Ignacio fue enviar a los futuros doctores de la orden a que se formaran en las universidades, y, a medida que los jesuitas, especialmente los de la Europa central y oriental, consiguieron resucitar o fundar importantes universidades, como las de Ingolstadt o de Vilna, se volvió, poco o mucho, a esta concepción inicial.

A pesar de todo, la influencia del Colegio germánico y más aún la del Colegio romano continuaba siendo muy importante. Pero era de mucha más consideración en las disciplinas especiales, porque en éstas se requería evidentemente una formación calificada.

Tal fue el caso de las matemáticas, que hallaron en el padre Clavio un excepcional espíritu animador. Si no era, quizá, como se decía en su época, “el Euclides del siglo XVI”, este sabio jesuita, nacido en Bamberg en 1537 y muerto en Roma el año 1612, después de haber dirigido en esta ciudad los estudios científicos durante cuarenta años, fue ciertamente el profesor más notable y una de las cabezas más esclarecidas de su tiempo. Era un geómetra de primer orden y su comentario de Euclides (1574) se consideró como indiscutible autoridad. Como astrónomo fue el principal autor del calendario gregoriano, que no ha sido aventajado todavía. Sus comentarios de la Esfera de Sacrobosco, enriquecidos de edición en edición (Roma 1570-1575 y especialmente 1581), se convirtieron en el mejor tratado de astronomía de su época, y conceden un amplio lugar a todas las hipótesis contemporáneas, incluso la de Copérnico. Pero de modo especial su influencia pedagógica no admite duda. Él formó al célebre padre Ricci (1552-1610) y a la mayor parte de los misioneros jesuitas que llevaron al Lejano Oriente los beneficios de la cultura occidental y que trajeron, en cambio, verdaderos tesoros de observación y un sinnúmero de progresos técnicos.

Después de ser parte preponderante en el establecimiento de los programas, con la ayuda del padre Torres, ex médico que se había hecho jesuita, consiguió valorar la enseñanza de las ciencias y acrecer la formación matemática de los profesores de filosofía, a la vez que crear él mismo una especie de seminario en

el cual los profesores de ciencias, cada vez más especializados a partir de 1600,[22] aprendían esta compenetración de la física y de las matemáticas, compenetración de la que surgiría el espíritu de la ciencia moderna.[23]

Entre sus sucesores citemos al padre Kircher (1602-1686), orientalista distinguido y originalmente filósofo, que dirigió algunos años la enseñanza de las matemáticas en el Colegio romano (a partir de 1636) antes de consagrarse a las investigaciones científicas que han hecho de él el precursor del electromagnetismo. (Magnes, Roma, 1640; Magneticum regnum, seu de triplici magnete, 1667.) Su gabinete de historia natural, de astronomía y de física, subsistente aún en Roma (Museum Kircherianum), nos permite hacernos una idea del equipo científico, ya muy considerable, que el Colegio romano ponía, en tiempos de Descartes, a la disposición de los futuros científicos.

b) LA CRISIS DE LAS HUMANIDADES Y LA FORMACIÓN DE LOS REGENTES. EL PADRE DE JOUVENCY

Pero el considerable desarrollo de la Compañía (1579, 144 colegios; 1600, 245 colegios; 1626, 444 colegios; 1710, 612 colegios; 1749, 669 colegios) produjo forzosamente una mayor autonomía de las provincias, cuyo número pasó por aquel tiempo de veintiuna a treinta y nueve. Correspondía, pues, a la provincia, desde mediados del siglo XVI, exceptis exceptionibus, procurarse su propio equipo escolar, y ya se sabe cuán onerosa era esta ley para las provincias necesitadas, como la de Aquitania, siempre escasa de dinero. Porque no se trataba solamente de que funcionasen los colegios, ¡también había que encontrar maestros!

Esta necesidad colocó en el primer plano de las preocupaciones de la orden el problema planteado desde las primeras iniciativas pedagógicas de San Ignacio, a saber: la relación entre la enseñanza dada por los jesuitas y la que ellos recibían, problema tanto más grave cuanto que el gran ejército de los padres jesuitas no se reclutaba fuera de sus dominios, sino en su mayor parte dentro de los colegios de la propia Compañía ¡con lo que los colegiales mal instruidos amenazaban con producir malos profesores y recíprocamente! De suerte que la baja presión humanística sufrida por los escolares en las postrimerías del siglo XVII amagaba

con comprometerlo todo si no se conseguía rápido remedio estimulando el celo y la solicitud de los profesores. De ahí nació una de las obras más originales que nos han legado los jesuitas, la Ratio discendi et docendi, de Jouvency, que tras haber resuelto la crisis de la provincia de París, se convirtió en doctrina oficial extendida a toda la Compañía.

La obra del padre Jouvency se dirigió a los jóvenes jesuitas que reanudan sus estudios con objeto de cumplir mejor sus nuevos deberes pedagógicos. Es, pues, en cierto sentido, el manual del estudiante jesuita, que tiende a "suministrar al futuro profesor las normas generales y los informes bibliográficos necesarios para guiarlo en sus estudios" (Dainville, Jouvency, p. 8). Lo que hay que elogiar en este programa es el respeto hacia el interesado a quien se supone capaz de formarse a sí mismo con la ayuda de estos buenos consejos. Algunos reproducen fielmente los que ya se dieron a los alumnos: se llama solamente la atención del joven padre acerca de la necesidad de consagrarse al griego desde el principio de su regencia y de comenzar por la adquisición de un extenso vocabulario, tras lo cual se le procura una lista graduada de autores con los elementos bibliográficos y las principales apreciaciones críticas capaces de introducirlo de lleno en esa antigua literatura. Gracias a este método esperábase que el Regente volviera a aficionarse al griego y estimulara el afán de sus alumnos: desde entonces ya no se producirían escándalos como el que suscitó aquella inspección del prefecto de Caen y en la que pudo comprobarse que de 106 alumnos de tercero examinados en 1692, cincuenta y dos de ellos, esto es, casi la mitad, "lo ignoraban totalmente". En lo que atañe al latín se trata, por el contrario, de un trabajo de impregnación: es preciso no dejar nunca de leer y releer a los buenos autores (revolvare ac regustare) ni "dejar pasar un solo día sin componer algo".

El tratado comprendía también un capítulo acerca de las artes requeridas para el desarrollo del humanitas: allí vemos desfilar indicaciones pertinentes sobre la retórica y la poesía, la historia y sus ciencias auxiliares; se insiste particularmente en una serie de diversiones letradas (divisas y enigmas) y acerca de los conocimientos heráldicos a los que, como veremos en el Diario de Trévoux, la sociedad de aquel tiempo se mostraba aficionadísima.

Podríamos decir que, al dorso de estos consejos al estudiante, se había inscrito un arte del maestro y se aumentaba notoriamente la lista de los libros susceptibles de ser aplicados en cada clase, con las indicaciones necesarias. Así tenemos, según la frase del padre de Dainville, "un testimonio preciso acerca del estado de los estudios griegos y latinos en los jesuitas franceses en las

postrimerías del siglo XVII". Vemos que ya no se comenzaba el estudio del griego hasta el cuarto, que Platón era excluido de ese panteón clásico donde se exponían todos los "oradores" y que el triunfo de Cicerón se hacía cada vez más evidente.

Se llamaba vivamente la atención del maestro sobre los fines de la educación: el estudio de todos esos autores paganos solamente era favorable en un clima de humanismo cristiano en el cual aparecerían como "heraldos de Cristo". No debía haber, pues, soluciones de continuidad entre la formación literaria y la formación religiosa, cuyos principios y ejercicios se recordaban. Había que poner a los alumnos en situación de discernir, al terminar sus estudios, el género de vida hacia el cual se sentían llamados y prepararlos para la existencia civil mediante la educación del carácter.

Entre los consejos que la edición parisiense de 1692 daba a los jóvenes regentes, había uno de la mayor importancia que se refería a la lengua y la literatura francesa. Ya no era posible olvidarlas, cosa que por otra parte hubiese sido contraria a las constituciones, las cuales prescribían que cada uno se perfeccionara en su lengua materna; pero era preciso tomar precauciones para no encontrar en ello un instrumento de perversión moral y de disipación intelectual. Por lo tanto parecía preciso renunciar por completo a su estudio, en beneficio de los antiguos durante los dos o tres primeros años de enseñanza. Pues se permitía recrearse honestamente en los días de vacaciones, leyendo algún libro francés de estilo puro y elegante como los de Vaugelas, Bouhours o alguna buena traducción de César y de Cicerón. Estaba naturalmente prohibido gustar "la hez de los libros franceses", cuentos escabrosos, diálogos o novelas.

Es curioso que la edición romana de 1703 diese más importancia al estudio de la lengua materna y que entre los medios para dominarla a fondo bajo una forma tan clara como elegante, descubriese la versión latina propuesta primero a los regentes para su formación personal y extendida luego de los padres jóvenes a los alumnos. Vale la pena reproducir el texto donde se define dicho ejercicio:

Después de la corrección y el dictado del deber, se verterá en la lengua materna un autor latino. En este ejercicio hay que cuidar la propiedad del lenguaje, de su concordancia o su divergencia con el latín, con objeto de que los alumnos aprendan las dos lenguas. Se les hará a veces traducir un pasaje de algún

historiador y se suscitará entre ellos una discusión respecto a la explicación del autor (c. II, art. III, trad. Dainville).

La versión latina, argumento excelente que no dejarán nunca de recordar los defensores de las humanidades clásicas, era, pues, el mejor modo de aprender las lenguas modernas. Era evidente que los progresos de los distintos idiomas procurarían tarde o temprano otro más (calcado sobre el estudio de las lenguas latinas), o sea la lectura y explicación directa de las diversas literaturas nacionales. En lo que se refiere al francés hay que llegar al padre de Tournemine para abordar de frente la cuestión de la recomendación en 1730, en la Instrucción para los regentes, de estudiar sistemáticamente las principales comedias de Molière.

El Ratio discendi et docendi de Jouvency (ed. de 1703), promulgado por la XIV Congregación general, tuvo inmediatamente gran resonancia en toda Europa. Traducido y reeditado en varias lenguas apenas conoció otro rival que la tentativa análoga del padre Kropff (1736). La encíclica dirigida por el padre Visconti en 1752 a todos los provinciales de la orden, De studiis humaniorum litterarum promovendis, formulaba el deseo de que cada padre poseyese un ejemplar de dicha obra.

c) EL JOVENADO O SIMPLE REPETICIÓN DEL CURSUS PAEDAGOGICUS

Pero si las ideas de Jouvency tenían buena acogida, en cambio la institución con la cual contaba para conjurar la crisis no conseguía ponerse en pie. Lo que aún presentaba riesgos era la iniciativa, la arbitrariedad del joven profesor lanzado en la enseñanza sin ninguna formación previa.

La mejor manera de contrarrestar esta situación era recoger a la salida del noviciado a los futuros regentes en una casa adaptada para ellos donde se les volvería a enseñar una “retórica superior” en la que pudieran recapitular su saber y recibir una orientación pedagógica antes de lanzarlos en la selva escolar. El Ratio de 1703 aprobada ya en su artículo De rhetorum schola domestica la fórmula del jovenado, pero sin declararlo obligatorio. De todas maneras el

ensayo se hizo en París, donde de 15 novicios 13 figuraban en la lista de los rhetores al abrirse el curso de 1692. La institución se sostuvo con mediano éxito hasta 1703, fecha en que desapareció por falta de fondos; brilló algún tiempo vivamente en Lyon en torno del padre Monnoyeur, y acabó de desacreditarse en las experiencias mediocres realizadas en Toulouse. Se le reprochaba ya en 1727 lo que se reprochará siempre al espíritu mezquino: el constituir en torno de un maestro estimado capillitas más o menos heterodoxas y, en vez de desarrollar el humanismo mediante un estudio profundo de los clásicos, favorecer la curiosidad hacia la peor literatura moderna y el mal espíritu de los letrados que "están en el secreto".

El fracaso del jovenado no dejaba más recurso que el de volver a los principios de Jouvency sobre una base más angosta. Insuficientemente formados para ser realmente autónomos, los regentes, vigilados muy de cerca por su prefecto o por sus "consejeros pedagógicos", desempeñaban el papel de alumnos-maestros, y no de profesores. La Instrucción de Tournemine ya citada responde a este estado de cosas. Al leerla se tiene la impresión de que hace dos siglos el humanismo perdió su valor de etapa completa y que a los regentes les cuesta mucho hacer el esfuerzo que se exigía antaño a sus alumnos. Por lo menos se tenía la seguridad de que empezaban de nuevo el curso completo de sus estudios y entonces "en las mejores condiciones", bajo la doble censura de sus alumnos y de sus antiguos maestros.

Esta segunda formación distribuida en unos diez años y que, a los ojos modernos, parecería el colmo del paternalismo, no dejó de seducir a muchos contemporáneos que la consideraban la obra maestra del espíritu corporativo y de la educación continua. Lo que las instrucciones definen de un modo seco y en apariencia agresivo se convierte en un cuadro atrayente bajo la pluma del padre Grosier (1743-1823), quien, después de la disolución de la orden, siendo bibliotecario del Arsenal y sucesor de Fréron en el Año literario, tuvo el valor de hacer en plena revolución, el elogio claro y manifiesto de la extinta Compañía.[24] Leyendo esas páginas se comprenderá mejor hasta qué punto los colegios de jesuitas habían evolucionado durante el siglo XVIII hacia un tipo mixto que desempeñaba a un tiempo el papel de nuestros liceos y de nuestras escuelas normales:

La educación literaria dada al joven jesuita no tardaba en hacer florecer todos los

gérmenes de talento que la naturaleza le había confiado. El estudio llegaba a ser pronto su pasión más grande. Pero este afán de aprender, propio de la adolescencia, era moderado por maestros sagaces. Fijaban la duración de su trabajo, determinaban sus lecturas, trazaban el esquema de sus primeros ensayos; luego, poco a poco, le retiraban esos apoyos, esos puntales de la infancia. Se le recordaba sin cesar que los clásicos eran sus modelos, que el tono auténtico de la naturaleza, las gracias, las bellezas varoniles y orgullosas se encontraban sólo en sus escritos; el deseo de beber directamente en esos venerados manantiales, lo impulsaban a vencer todas las dificultades del estudio árido de las lenguas. Incluso sus horas de descanso eran para él una serie de nuevas lecciones presentadas bajo otra forma. Rodeado de hombres de letras, de hombres ocupados en los diversos campos de la ciencia, sus conversaciones diarias lo iluminaban; su trato ampliaba la esfera de sus primeros conocimientos, rectificaba sus antiguas opiniones; adquiría entre ellos el hábito de la reflexión, el de razonar con exactitud y pensar con madurez.

La teoría ociosa no hace al artista; lo será dando vida a los pensamientos que ha concebido, ejecutando. El trabajo de la composición ejercitaba pronto el talento del joven jesuita. Se le obligaba a producir; tenía que expresarse por turnos en las lenguas ricas y armoniosas de Roma y de Atenas. Tratar, ora de conmover, armándose con todos los dardos de la elocuencia, ora de gustar adornando una ficción ingeniosa con los brillantes colores de la Poesía. Además de la labor inherente a sus funciones de maestro, una arenga, un poema, un discurso sobre un punto de moral eran las tareas literarias a las que se le sujetaba anualmente. Pagaba estos tributos en el recinto doméstico, sin más jueces que sus hermanos reunidos, auditorio indulgente pero ilustrado y más temido por él que la más imponente Asamblea (op. cit., p. 23).

d) EL “DIARIO” DE TRÉVOUX, TRIBUNA Y ACADEMIA DE LOS JESUITAS DOCENTES

La masa de los jóvenes regentes puestos a prueba de este modo en varios centenares de colegios, sólo podía conservarse ortodoxa a la condición de encontrar en las publicaciones contemporáneas un alimento conforme a las normas que se les inculcaban con tan cuidadoso celo. Por otra parte, los

resultados obtenidos en los diversos institutos, facultades, observatorios o estaciones de la Compañía debían normalmente buscar un eco necesario para la reputación de los padres y su instrucción recíproca. En fin, la acción escolar y cultural proseguida por los jesuitas durante más de ciento cincuenta años había logrado en todos los campos y sobre todo en el de las humanidades, obras de tal calidad que era posible ya encontrar en el talento de los padres no sólo la confirmación de sus principios, sino aplicar éstas a la crítica de todas las publicaciones importantes, favorables u hostiles, susceptibles de interesar a la opinión.

Se debe a estas consideraciones, mucho más que al deseo auténtico de luchar en igualdad de condiciones contra todas las Bibliotecas, todas las Cartas, todos los Diarios más o menos heterodoxos que difundían por todas partes un espíritu "sociniano" o "filósofo" hostil a la civilización barroca, la creación del Diario de Trévoux, la gran publicación jesuita que dominó la opinión europea durante la primera mitad del siglo XVIII, como la dominaría la Enciclopedia en la segunda.

Por lo tanto no nos haremos una idea justa de la importancia real de dicha revista, si no la enlazamos en nuestro pensamiento con todo ese mundo de los colegios que la nutrió tan directamente que, en lo material, la organización del Diario está confiada por entero a los padres del colegio de Clermont (Luis el Grande). La institución del Diario equivalía pues a coronar la pedagogía jesuita con un tricornio literario o académico colocado sobre su cabeza parisiense.

Esto es tan cierto que el bueno de Grosier, cuyos dos libros no son más que una colección de los principales artículos publicados en el Diario durante sus sesenta años de existencia, inicia su exposición evocando esa especie de colegio supremo del cual es la expresión literaria:

Si los jesuitas han sido, individualmente, verdaderos hombres de letras, reunidos han formado una de las mejores Academias de Europa… Academia en cierto modo universal, puesto que reunía casi todas las distintas clases del talento y que abarcaba ella sola todos los géneros que se reparten nuestras tres Academias: ciencias exactas, historia, monumentos de la Antigüedad, gramática, poesía, elocuencia, lo comprendía todo; no hay casi ninguno de los conocimientos humanos que no haya movido la pluma de algún jesuita… Academia verdaderamente fraternal por la facilidad de las correspondencias y

el mutuo intercambio de luces. Los jesuitas se encontraban dispersos sobre toda la superficie del globo y aunque separados, en ocasiones, por todo el diámetro de la tierra, correspondían entre ellos. ¿Que un fenómeno celeste anunciado en alguna parte del mundo atraía la atención de los sabios de Europa? Enviaban allí a sus astrónomos sin reparar en gastos; a menudo el matemático jesuita estaba allí y observaba el fenómeno. ¿A un jesuita de París le faltaban memorias, datos sobre los temas de que trataba? Escribía al Perú, a las Filipinas, a la India, a China, a las costas de California y recibía a su tiempo las instrucciones que había pedido. A esta correspondencia vasta y fácil debemos las Cartas edificantes y todas las observaciones referentes al arte que contienen.

Esta comunicación fraterna de consejos y luces unía a todos los jesuitas letrados. El espíritu de cuerpo hacía comunes todos los éxitos y la gloria de uno de ellos parecía ser la de todos. De ahí ese vivo interés con que seguían sus respectivos progresos: Tournemine[25] formaba al joven sabio y lo guiaba por las rutas de la Antigüedad; Commire[26] y Vanière[27] daban lecciones de buen gusto al discípulo de las musas y Bourdaloue[28] se complacía revelando los secretos de su arte al joven Cheminais[29] (op. cit., pp. 22-25).

Desde su primer número (enero 1701) el Diario de Trévoux procuró proceder a la movilización de esa Academia inmanente en las casas de los jesuitas y arrastrar en su estela como miembros correspondientes (en toda la acepción del término) a los mejores espíritus de la Europa barroca.

“No habrá ningún tema ajeno a los esfuerzos de los colaboradores que han establecido correspondencia con todos los países” (punto 3). Todos encontrarían allí “todas las noticias que pueden tener un interés literario” (punto 4), “todo lo que pueda contribuir a satisfacer la curiosidad de los letrados” (punto 10), bien en forma de estudios históricos (punto 5), de controversias doctrinales (punto 8) o bien en el anuncio de los estudios y publicaciones en proyecto (punto 7).

Pero había dos puntos que definían de un modo más concreto el alcance exacto de la tentativa y su espíritu pedagógico:

1) Se darán resúmenes y críticas, es decir extractos del siglo; excluyendo, naturalmente, los libros sin interés para los hombres de letras o más bien para

los sabios; por lo tanto nada de novelas, ni obras de teatro, etcétera.

6) Los colaboradores del Diario procurarán conservar una neutralidad estricta en sus escritos, excepto cuando se trate de la religión, de las buenas costumbres o del Estado; cuestiones en las que no está nunca permitido ser neutral.

La existencia bastante movida del Diario demuestra que era mucho más fácil satisfacer el primer grupo de proposiciones que el segundo. En efecto, la revista desempeñó con soltura su papel de correspondencia erudita: los padres de la Compañía, sobre todo los científicos, encontraban allí para sus ideas originales un desahogo que no podía ofrecerles la enseñanza en los colegios. Los especialistas en distracciones eruditas (heráldica, enigmas, etc.) podían practicarlas a gusto.

La colaboración de los "sabios ajenos a la Compañía" fue a veces de calidad; así Leibniz figura en el índice no sólo por los generosos elogios que el padre Castel prodiga a su Teodicea (enero, febrero y marzo 1737, pp. 3, 197, 444) sino con una colaboración filosófica original (septiembre, octubre 1701, p. 203, marzo 1708, p. 488).

Sin embargo, la función crítica que se presentaba como primera razón de ser del Diario fue difícil de ejercer e incluso de definir. No nos sorprendamos mucho pensando que el verdadero creador de la crítica literaria no fue otro que Fréron. Los padres de Trévoux, como ya hemos visto, vacilaron entre las dos actitudes: objetiva y normativa. De ahí la dificultad que encontraron para concretar qué era lo que publicarían con el título de extractos, es decir, de recuentos. Primero su candidez les suscitó la idea que el fariseísmo y la codicia han vuelto a dar a los escritores modernos, la de pedir a los autores que se presentaran ellos mismos: tuvieron que renunciar pronto a ello y la advertencia de enero 1712 anulaba la doctrina del primer punto para tratar de volver al sexto.

En 1720 hubo unas variaciones que permitieron desembocar en una doctrina muy equilibrada entre los años 1725 y 1735:

"En su noción correcta, un extracto debe dar el espíritu y la quinta esencia, aun más que el cuerpo, de una obra, el cuerpo más que los miembros separados, el todo más que las partes" (julio 1726, pp. 13, 56). Un gran artículo de noviembre de 1735, después de ofrecer los correspondientes sombrerazos a Bayle y

Basnage, es decir, al equipo de las Noticias de la República de las Letras, definía las reglas de la crítica, basadas en una doctrina del gusto, cualidad universalmente apreciada entonces. Hay que saber elogiar las buenas obras, pero el mejor modo de hacerlo es “insistir sobre lo bueno, lo nuevo y lo brillante que contienen”. Hay que saber guardar la censura para los autores que atacan las buenas costumbres y la religión. “Fuera de esto, en los capítulos indiferentes, razonad como críticos sin pasión, sin acritud; cuanto más contrario al autor parezca vuestro juicio, poned más cortesía y suavidad en vuestro modo de expresarlo. La humanidad y la verdad salen ganando con los procedimientos afables”, op. cit., p. 2231.

A medida que transcurría el siglo XVIII, la tarea asumida por los colaboradores del Diario se iba haciendo más ardua. Se abría una fosa cada vez más grande entre la óptica de los profesores del liceo Luis el Grande y el gusto ilustrado de la opinión pública. Resultaba molesto juzgar de acuerdo con los cánones de la estética escolar una literatura que empezaba a labrar una noción del hombre y una sensibilidad radicalmente opuesta a las de la Antigüedad. Y es que el adversario no jugaba ya recusando el principio de la imitación de los clásicos como una fuente de los valores humanísticos, y la crítica de los jesuitas perdía aliento por seguirle. Salvo en algunas disciplinas situadas en los confines de las ciencias morales y de las ciencias físicas, los escritores de la Compañía serían en adelante “rebasados”, ellos que en 1704 lograron encerrar en su famoso Diccionario de Trévoux el conjunto de los conocimientos adquiridos en el curso del siglo anterior.

Desde entonces la norma de la información se volvía contra ellos. Si no querían exponerse al ridículo de situar al mismo nivel que los grandes escritores del siglo a algunos regentes célebres en el fondo de un patio de colegio (acusación cien veces repetida por sus adversarios), era necesario que dieran cuenta “con imparcialidad” de los golpes asestados contra todo el edificio barroco. Pero el candor de los pedagogos llega hasta tal punto que aún creen que contrarrestarán por una exposición ad usum delphinum la influencia que sus adversarios adquieren cada día estableciendo valores nuevos y elaborando la verdad del mañana.

Por consiguiente esa objetividad tan traída y llevada no se observó siempre. Si la imparcialidad y el respeto se imponen cuando se trata de los mejores paladines de otras religiones (en especial calvinistas, anglicanos y luteranos barrocos), no sucede igual respecto a los católicos de sectores ajenos a la Compañía. Y quizá

la guerra encarnizada y a veces infame que libran contra ellos, sin tregua, los jansenistas, explica cierto encono, pero ¿cómo no lamentar los procedimientos injuriosos para la memoria de Bossuet con motivo de la publicación póstuma de sus Meditaciones sobre el Evangelio? (Journal de Trévoux, junio 1731). Los diversos “tropiezos” que experimentó el Diario en el transcurso de su carrera no fueron todos, ni mucho menos, obra de sus adversarios, y la opinión se enconó tanto en ciertos momentos que el duque de Maine retiró su protección y que el nuevo cuerpo de redacción tuvo que prometer un cambio de rumbo, efectuado por otra parte en realidad, bajo el notable impulso del padre Buffier (1661-1737).

El Diario continuaba, pues, su curso, y debemos sin duda a su influencia cierta “honestidad” en varios filósofos ilustres del siglo XVIII: y es seguro que gracias al trato con los padres de Trévoux, Fontenelle conservó hasta el fin “la sonrisa de la Razón” y Montesquieu, que sin embargo era duro de pelar, no fuera un segundo Voltaire.

Pero toda medalla tiene un reverso y ese contacto con “el Mundo” no careció en ciertos momentos de repercusiones enfadosas en el equipo parisiense. Si hemos de creer a los mejores testigos de la época, ni los paladines más intrépidos de la ortodoxia dejaron de sentir, un día u otro, al contacto con lo herético, una complacencia abusiva. He aquí la descripción que hace el padre de Tournemine del cardenal de Bernis:

Dicho jesuita tenía conocimientos superficiales, pero bastante amplios, cosa que lo situó durante algún tiempo en las filas de los sabios; su imaginación era viva y singular; su celo lo llevaba de preferencia a convertir a los incrédulos; su cuarto estaba siempre lleno de espíritus despreocupados, de deístas y de materialistas. No los convertía, pero se daba el gusto de discutir, de disputar y de que una parte de su vida transcurriera entre gentes de ingenio (cf. Memorias, I, cap. IV, pp. 17-19).

Es indudable que ese retrato tiene su chispita de malicia, pues sería realmente difícil, incluso en nuestro tiempo, imaginar a un jesuita que correspondiese exactamente a semejante descripción. Pero de todos modos alude a los riesgos que ofrece para un hombre de escuela, el hecho de frecuentar la selva de los

escritores laicos, riesgo que no compensa la gloria de pasar por “un literato jesuita”, según la expresión del buen padre Bersier.

Además los acontecimientos obligarían a los padres a abandonar la ironía.

Hacia 1745 se inicia una nueva era para el Diario. El horizonte de las letras iba a cambiar; se formaban muchas nubes amenazadoras, y hacían frente contra los diaristas unos adversarios temibles. Empezaba la campaña de los enciclopedistas. No tardó en librarse una lucha a muerte; la suerte estaba echada; si el Diario tenía que sucumbir lo haría valerosamente y cara al enemigo (Dumas, Hist. du J. de T. depuis 1701 jusqu’en 1762, p. 154).

Ya hemos analizado detenidamente en nuestro estudio sobre el caso Diderot (padre Mesnard, Le cas Diderot, PUF, París, 1953), el nuevo concepto del mundo representado por el advenimiento del carácter colérico y hemos hablado bastante a ese propósito del espíritu enciclopédico para que resulte fácil imaginarse la total oposición entre los recién llegados y la retaguardia de los apasionados. Nadie más digno de encabezarla que el padre Berthier (1704-1782), conocido por su Refutación del Contrato Social y por su Historia de la Iglesia galicana. Siempre en la brecha de 1745 a 1763, efectuó frente a unos adversarios superiores en número y en recursos una admirable retirada estratégica salpicada de brillantes éxitos tácticos: para hacerlo abandonar el combate fue preciso recurrir al brazo secular, el triunfo de la fuerza material y la supresión de la Compañía. La crítica contemporánea empieza a hacerle justicia y a comprender que los valores que defendía con su reconocido talento, no eran una herencia mezquina.[30]

5. CONCLUSIÓN: LA PEDAGOGÍA DE LOS JESUITAS

a) EL BALANCE POSITIVO DE DOS SIGLOS DE ENSEÑANZA

El método que hemos seguido al analizar no solamente un documento legislativo, sino la evolución de las instituciones pedagógicas de los jesuitas durante el primer periodo de su Compañía, nos permite presentar, por primera vez, un balance objetivo del resultado de su ensayo.

Que dicho balance es positivo, he aquí algo que nadie tiene derecho a discutir. Un esfuerzo pedagógico proseguido durante doscientos años en las más diversas naciones, habla por sí mismo en favor propio: no es tan fácil llevar a cabo una reforma universitaria duradera, en un país determinado, en el curso de toda una generación. La flexible centralización de la orden, sus cualidades de adaptación a los diversos espíritus nacionales, la solidaridad natural en humanistas impregnados de la misma fe y que hablan la misma lengua, todo esto les ha permitido reconstituir en provecho propio la respublica litterarum, el sueño dorado de los escritores del Renacimiento.

El éxito de estas escuelas no hubiera sido unánime si su concepto no hubiera respondido a las necesidades más profundas de la época. Tras las violentas sacudidas y la disgregación del siglo XVI, el Occidente soñaba con la universalidad, el orden y la cultura. La pedagogía unitaria y formal de los jesuitas, la exacta disciplina de sus colegios, el elevado nivel de sus estudios, respondían a este ideal. Porque, a pesar de las violentas oposiciones que encontró su actividad en las universidades preexistentes y las órdenes rivales (oratorianos en Francia, piaristas en Polonia), nadie puso en tela de juicio la excelencia de sus métodos. La carta de Bayle a su hermano, el 30 de enero de 1675, establece un programa de educación absolutamente calcado sobre el de ellos, y si habían tomado de los humanistas protestantes cierto número de disposiciones, éstos les devolvían la pelota, en particular Comenio, el maestro de la Europa no conformista, que adoptó por lo menos la mitad de su programa. La perfecta adaptación de los jesuitas a la época que se extiende de 1600 a 1750 ha sido reconocida incluso por unos adversarios que reclaman la aparición de un espíritu nuevo. Sirva de testimonio el juicio del abate Saint-Pierre sobre el Ratio de Jouvency:

Es una obra excelente si se compara con el viejo plan educativo que los jesuitas encontraron ya adoptado en las universidades… Puede decirse que lo han perfeccionado todo lo que era posible en aquel tiempo en que se creía aún que el griego y el latín eran muy importantes para aumentar en alto grado la propia

dicha y la de nuestros compatriotas (Projet pour perfectionner l'éducation, 1728, p. 260).

Hay mucha verdad en esta opinión, pero debe recordarse para no hablar a medias, que la antigua maestría en artes estaba completamente viciada por el rebajamiento de los estudios clásicos y la invasión, en todas las disciplinas, de una caricatura del espíritu filosófico; no se olvide que, en cambio, la revolución humanista carecía de finalidad, de ponderación y de adaptación social. El gran mérito de Ignacio y de sus compañeros consiste en haber capturado esa fuerza considerable y sin aplicación y en haber sacado de ella, con la ayuda de una enorme máquina pedagógica, dos siglos de educación clásica para el mayor bien de la cultura europea.

¿Cuál era el valor de los hombres formados en dicha escuela? Ésta es otra pregunta que ha provocado respuestas muy apasionadas. Pero no se contesta a sangre fría aceptando por las buenas, con unos, la salida de Voltaire: "los jesuitas no me han enseñado más que latín y necedades" o lamentar, con otros, que en esas condiciones, Voltaire no se hubiera especializado en latín. Por otra parte es siempre muy difícil juzgar qué es lo que corresponde al educador en los resultados obtenidos por sus discípulos: Voltaire hubiera podido proceder lo mismo de los colegios del Oratorio que formaron a un Robespierre, y el padre Bourdaloue salir de San Sulpicio. Si queremos juzgar sanamente la influencia de los jesuitas, lo mejor sería hacerlo estadísticamente y reconocer que el siglo XVII, del que fueron los principales responsables, no careció de eficacia ni de grandeza. Pero el ataque de Michelet quien pretende que los jesuitas no han producido jamás un espíritu de altura: "¡ni un hombre en trescientos años!", ataque a menudo repetido en las historias de la pedagogía (cf. Compayré, en la Hist. crit. de las doctrinas de la educación, t. I, p. 170, y en el Diccionario pedagógico de Buisson) conduce a un examen más minucioso. Se podría contestar, primero, recordando que la Compañía de Jesús es una orden religiosa; hay que juzgarla antes que nada por los religiosos que ha dado, y la lista impresionante de sus santos, sus doctores y sus mártires bastaría para probar que la meta fundamental de la obra se logró con creces; no todo el mundo produce Canisios y Franciscos Javieres.

Mas si se pretende resolver el debate apreciando el nivel de los maestros jesuitas, no debe olvidarse esos maestros que han desempeñado frecuentemente con

brillantez su vocación propia y han dejado un nombre en las ciencias y las artes. Los de los padres Clavio, Secchi y Kircher pueden compararse, en el campo de la física y de la astronomía, con los de los más sabios profesores universitarios, sin hablar de los humanistas entre los cuales la superioridad de los jesuitas resalta demasiado. ¡Pensemos en todo lo que debe la estética a los padres André, Bouhours o Buffier!

Pero si se quiere juzgar con mayor precisión convendrá citar no ya maestros sino alumnos de los jesuitas en los que la educación recibida haya determinado la formación de su genio. Sólo citaremos a dos: Corneille y Peiresc. Corneille, alumno del colegio de Ruán, formado por sus maestros en esa devoción profunda que habrá de manifestarse en su admirable traducción de la Imitación, pero también en esa religión de la gloria que sostendrá su difícil carrera suministrándole uno de los temas más vivos de su teatro. Corneille, aprendiendo en los gruesos in quarto ricamente encuadernados que recibía todos los años como premio, esa historia de Roma, esencia de tantos dramas conmovedores, Corneille, en fin, que alcanza en Polyeucte, como ha explicado magníficamente Péguy, el punto extremo previsto por la educación jesuita, aquel en que todas las virtudes clásicas vacilan bajo el triunfo de la gracia y donde la generosidad pagana invoca la generosidad cristiana. Corneille, ese genio literario sin par, es prueba viva de las cumbres a donde puede conducir la imitación de los antiguos bien comprendida.

Junto a ese héroe de las letras, la gloria científica de Peiresc parece bien pequeña. Después de brillar con vivos resplandores en su época, necesitó los hermosos trabajos de Pedro Humbert (Un amateur: Peiresc [1580-1637], París, 1933), para volver en cierto modo a la actualidad. Y es que en el terreno científico los jesuitas sólo han producido “aficionados”. Tenemos en Peiresc el tipo mismo de una carrera de esa índole: ese ardiente meridional, lanzado en uno de los hogares más activos de la cultura barroca, lleva al colegio de Tournon su alegre ingenio y sus curiosidades técnicas. Allí cultivarán su inclinación casi infantil por el astrolabio y le darán las bases necesarias para utilizarlo con éxito. He aquí una vocación de astrónomo estimulada y consolidada hasta realizar los trabajos más notables. Por otra parte, Peiresc no se contentará con decirnos lo que sucede en la luna; entrará en ese concierto europeo de la ciencia barroca suscitado por los jesuitas y será, en él, por su correspondencia y su actuación científica, mundana y académica en Provenza, uno de sus más brillantes virtuosos.

b) UNA OCASIÓN FRUSTRADA: LA FILOSOFÍA CARTESIANA

Pero estos dos ejemplos, no obstante gloriosos, bastan para explicarnos la crisis que sufre la enseñanza de los jesuitas a partir de las postrimerías del siglo XVII. La imitación de los antiguos, en la medida en que la practican espíritus poderosos y desprendidos de las andaderas escolares, suscita obras nuevas que abandonarán poco a poco el molde de las normas clásicas: o sea que en la célebre disputa que apasiona la opinión de esa época, es el resplandor mismo de los partidarios de los antiguos el que da la razón a los modernos. Surgen las literaturas nacionales y habrá que hacerles justicia.

El desarrollo de los estudios científicos que empieza a la vez que el progreso de las técnicas exigirá pronto una precisión de espíritu que rebasa la eruditio y el mariposeo de los aficionados con talento. En fin, las profundas modificaciones que se operan en la representación del mundo y la de las relaciones humanas hacen sentir la necesidad de edificar entre Cicerón y los grandes escolásticos una filosofía capaz de integrar lo conocido, pero de estimular también los descubrimientos recientes.

Es muy justo considerar el Discurso del método como la manifestación más exacta del cambio de perspectiva. Y aquí irrumpe el drama. El autor de esas proposiciones insólitas es un buen católico, alumno de los jesuitas, consciente de lo que les debe y dispuesto a respetar el orden barroco, del cual su filosofía es, en ciertos aspectos, la más espléndida expresión. Sueña precisamente con ver su enseñanza en los colegios de los jesuitas y ese sueño es lo bastante fuerte para explicar incluso la estructura de ciertas obras. Pero es despachado, rechazado, y los jesuitas permitirán que otros equipos se apoderen, para comprometerla, de la inmensa fuerza nueva que acaba de surgir en el horizonte del pensamiento.

La ligereza con que los antiguos maestros de Descartes obran respecto a él, parece, a primera vista, inexplicable. “¿No es cosa singular —observa Compayré — que se inclinaran al empirismo, y en última instancia al escepticismo, antes que adherirse al espiritualismo sólido y razonado de Descartes?” “Gassendi — decía el padre Daniel— es un poco escéptico en metafísica, cosa que no le va mal a un filósofo” (op. cit., t. I, p. 197).

Pero estudiando la cuestión más de cerca se advierte que el cartesianismo hería precisamente las posturas espirituales más discutibles y más inveteradas en la pedagogía de los colegios. Los jesuitas docentes eran ante todo literarios, es decir, hombres acostumbrados a yuxtaponer textos y puntos de vista sin tener casi nunca que pronunciarse acerca de su valor como realidad. Horacio no perjudicaba a Virgilio y se les podía admitir al uno junto al otro. La preponderancia del aspecto literario conduce así el espíritu hacia hábitos pluralistas que engendran, cuando se trata de conocimiento teórico, ese probabilismo que se ha reprochado con tanta frecuencia, en teología, a la Compañía de Jesús.

Aristotélicos en lo que concierne al terreno de la fe y de las costumbres, los jesuitas estaban en la práctica desprovistos de filosofía para juzgar desde otros niveles. Al leer el Diario de Trévoux sorprende la importancia de esas cosas indiferentes, sobre las cuales los redactores declaraban que se abstenían de formular un juicio.

No sucedía lo mismo con sus adversarios, que relacionaban todas esas cosas "indiferentes": arte, literatura, técnicas, con la nueva concepción del mundo. Por eso se les llamaba filósofos y por eso también acabaron ganando.

El cartesianismo hubiera podido, al contrario, ofrecer a los jesuitas la oportunidad de que su programa de estudios diera el salto decisivo, sustituyendo la eruditio por la ciencia exacta, y añadiendo al provecho de la formación literaria el de la cultura matemática, cuyos beneficios habían observado ya sus profesores especializados. Por no haber realizado a tiempo este injerto cartesiano del que iba a aprovecharse el Oratorio, los jesuitas no lograron dominar el movimiento científico y ni siquiera, a partir de 1700, seguirlo.

No insistiremos sobre las persecuciones de las que fueron objeto los padres sospechosos de adhesión a las nuevas doctrinas, como el padre André, ni sobre las trabas que impuso la obediencia al evidente genio filosófico del padre Buffier, sino sobre las consecuencias funestas del anticartesianismo agresivo de la Compañía en los campos más diversos. Basta hojear la colección del Diario de Trévoux para advertir sus estragos.

Fue el padre Bougeant quien por oposición a los animales-máquinas y por esnobismo de humanista asequible al pensamiento oriental, adoptó en su lenguaje las imágenes budistas que le valieron el ser fulminado por Roma y Port-

Royal juntos (Diversiones filosóficas sobre la lengua de los animales, 1739); es el incansable padre Castel quien por oponerse a El Mundo de Descartes y a su teoría mecanicista, construye un universo en que la inercia de la gravedad es compensada cada instante por la acción de las fuerzas espirituales (Tratado de la gravedad universal, 1724) y que acaba por componer hacia 1740 un Clavicordio ocular ¡donde confunde claramente los pedales!

Sin embargo, el desarrollo de una eruditio demasiado ignorante de la verdadera duda metódica conducía al padre Hardouin, el mismo que veía en los cartesianos otros tantos ateos (Athei detecti, 1733), a rechazar como apócrifos la casi totalidad de las obras de las literaturas griega y latina, compuestas según él, por los monjes del siglo XIII (cf. Dumas, op. cit., pp. 109 y 110). El humanismo llevado a tal exceso acababa por devorarse a sí mismo.

Y es probable que este fracaso relativo del cartesianismo en el plan pedagógico se deba al rechazo de la filosofía y de la ciencia cartesianas por los colegios de los jesuitas. Este fracaso, que Compayré ha caracterizado muy bien (op. cit., p. 366), contrarresta hasta cierto punto el éxito filosófico y científico de la doctrina, y presta a las más bellas páginas del Discurso del método una especie de tensión trágica a la cual no puede permanecer insensible un lector de ahora.

c) UNA ESCOLÁSTICA LITERARIA

Para entender cómo terminó la epopeya pedagógica vivida por los jesuitas durante más de doscientos años en nuestro suelo, lo mejor es probablemente leer las críticas de sus adversarios y en particular del más encarnizado e inteligente de ellos, o sea La Chalotais. En la memoria que presentó, después de sus requisitorios de diciembre de 1761 y mayo de 1762, al parlamento de Bretaña el 24 de marzo de 1763, insistió en el hecho de que la enseñanza de los colegios ya no servía más que para formar a los futuros jesuitas. “Actualmente el objeto de los ejercicios en los colegios es más bien el de formar maestros que el de instruir a los alumnos.” En efecto, es exacto que, como ya hemos visto, desde 1700 más o menos, la formación de los maestros pasaba a ser la preocupación primordial de la Compañía, cediendo a ese espíritu de autofagia que todos los cuerpos docentes acaban practicando en detrimento de sus discípulos.

Pero un hombre tan moderado como el padre Fleury en su Tratado de los estudios de 1686 no era menos radical. Protestaba, con Montaigne y Descartes, contra la preponderancia del espíritu escolar y contra su absoluta ineficacia en la vida práctica. El tratado llegaba, en fin, a la condenación del erudito a la violeta, salido de los colegios y que sólo era propio de los sacerdotes o los profesores. Llegaba a la ruptura definitiva de la identidad clásica entre humanista y hombre honrado, ya que éste sólo debería ser en adelante un hombre listo. Pedía una sólida formación geométrica y jurídica como base de una buena cultura teórica y práctica.

Cuando, después de la supresión de los jesuitas, la opinión pública empezó a pensar en sustituirlos, su interés se manifiesta sobre todo de una manera negativa. El plan del padre Navarre,[31] coronado por la Academia de los juegos florales de 1763, no es más que una larga diatriba contra los colegios de la Compañía, pero su condenación tocaba ya a muerto por la Universidad y toda la enseñanza clásica:

¡Lejos de aquí esos legisladores de la lengua griega y latina, tan a propósito para asustar a nuestros jóvenes alumnos. Que se destierren para siempre de los colegios esas colecciones fastidiosas de preceptos, ese hielo de la sintaxis, esas glosas que inundan las escuelas y son capaces de apagar todo el fuego del ingenio francés!

Y el orador se manifestaba fogosamente partidario de una educación nacional y enciclopédica.

Habiéndose concentrado durante más de veinte generaciones en una enseñanza nutrida por la doctrina cristiana y el mejor zumo de los autores clásicos, los padres de la Compañía de Jesús habían constituido, sin darse cuenta, una especie de república escolar ideal con sus propios cánones y su propio espíritu. Dicho espíritu, aprobado y a veces impuesto, como en los estados de los Habsburgos, por cierto número de gobiernos, había labrado poco a poco gracias a sus virtudes, la civilización barroca, con el riesgo de recibir en cambio algunas leves deformaciones. Se había producido de esta manera una nueva escolástica, menos teológica y filosófica que la de la Edad Media, menos universitaria también; una

escolástica nueva, humanista y literaria, amparada en la existencia de 600 colegios y de varios millares de profesores. Dicha escolástica se fundaba en dos hechos: el amor de las humanidades que contribuyó a alimentar por lo menos un siglo después de que el espíritu del Renacimiento hubo encendido sus últimos fuegos; y sobre todo el deseo de formación elegante y desinteresada que podía sentir una minoría. Pero cuando dichas normas empezaban a parecer muy estrechas, cometió el error de querer imponerlas en el nivel de la libre creación literaria y científica: el Diario de Trévoux, pese a todos sus méritos, sólo sirvió para acumular la tormenta contra los "críticos" que pretendían "gobernar" a sus antiguos alumnos ávidos de retozar al fin libremente bajo el sol de las ideas.

Esta escolástica no se mostró capaz de recibir el injerto cartesiano y de operar con su ayuda un restablecimiento tan vigoroso como el que fue realizado en Polonia por Konarski y sus piaristas. No eludimos a los encarnizados adversarios que las luchas políticas y religiosas habían podido acumular en tanto tiempo. Finalmente los jesuitas se malquistaron, no sólo con los "maquiavelistas" que los habían detestado siempre, sino con todos los enemigos de la civilización barroca y de la cultura clásica. Y sonó el alalí.

De todas maneras, gracias al valor y la permanencia de sus instituciones, habían definido una nueva realidad escolar, la enseñanza secundaria, demostrando la excelencia de un tipo de formación determinado, de una cultura clásica cuya universalidad habían probado tanto materialiter como formaliter y a la que un juego natural de alternativas y compensaciones vuelve a dar la hegemonía siempre que la enseñanza enciclopédica naufraga en la confusión y que los fracasos del materialismo escolar conducen nuevamente a los espíritus inquietos hacia el camino real de las humanidades.

PIERRE MESNARD

BIBLIOGRAFÍA SUMARIA

1. TEXTOS Y DOCUMENTOS

Monumenta historica Societatis Jesu. Madrid-Roma, 1901-1936. Esta colección comprende entre otras obras que nos conciernen:

a) Monumenta Ignatiana: Constitutiones (2 vols); Epistolae et Instructions (12 vols.).

b) Monumenta paedogogica Soc. Jesu quae primam rationem studiorum anno 1586 editam praecessere (cit. M. H. S. J.), I vol.

c) Polanci complementa (2 vols.).

Ratio studiorum et institutiones scholasticas Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae. Berlín, 1887-1894, 4 vols., aparecidos en los Monumenta Germania Paedagogica. Comprende en el tomo segundo el Ratio de 1586 frecuentemente citado: Pachtler, t. II.

Ratio atque Institutia studiorum, Roma, 1951.

Múltiples fragmentos de los textos anteriores, traducidos al francés, en André Ravier, Hijos de la luz, principios de educación según el espíritu de San Ignacio y el Instituto de la Compañía referente a los colegios. París, 1948.*

Magistris scholarum inferiorum Societatis Jesu De ratione discendi et docendi ex Decreto-Congregat. Generalis XIV, auctore Josepho Juventio, Soc. Jesu, Florencia, 1703.

R. P. de Tournemine, Instrucción para los regentes. Archivo de Jersey M. 6271, publicados en Gustavo Dumas, op. cit., Apéndice I, pp. 170-181.

II. ESTUDIOS HISTÓRICOS Y CRÍTICOS

Bendnarski, Estanislao, Urpadek i idrozenie szkol Jesuickich w Polsce, Cracovia, 1933.

Bonno, Gabriel, La cultura y la civilización británicas ante la opinión francesa desde la paz de Utrecht hasta las cartas filosóficas (1713-1734), Transactions of the American Philosophy Society, New Series, vol. 38, parte 1, Filadelfia, 1948.

Charmot, F., La pedagogía de los jesuitas, París, 1943.

Dainville, Francisco de, El nacimiento del humanismo moderno, París, 1940.*

———, La geografía de los humanistas, París, 1940.

———, El Ratio discendi et docendi de Jouvency (Arch. Hist. Soc. Jesu., vol. XX), Roma, 1951.

———, La enseñanza de la historia y de la geografía y el Ratio Studiorum en Analecta gregoriana, vol. LXXX, Roma, 1954.

———, "La enseñanza de las matemáticas en los colegios Jes. de Francia del siglo XVI al XVIII", Rev. Hist. de las Ciencias, enero y abril, 1954.

Delattre, Pierre, Les établissements de Jésuits en France depuis quatre siècles; repertoir topo-bibliographique, publié à l'occasion du quatrième centenaire de la fondation de la Compagnie de Jésus, Enghien, Bélgica, 1949.

Duhr, B., Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge, Friburgo, 1907.

Dumas, Gustave, Historia del Diario de Trévoux desde 1701 hasta 1762. París, 1936.

Farrel, Allan P., The Jesuit Code of Liberal Education Development and Scope or the Ratio Studiorum, Milwaukee, 1938.*

Fouqueray, H., Historia de la Compañía de Jesús, 5 vols., París, 1910.

Herman, J. B., La pedagogía de los jesuitas en el siglo XVI, sus fuentes, sus características, Lovaina, 1914.*

Leturia, P., Perche la Compagnia di Gesu divenne un ordine insegnante, Gregorianum 21, Roma, 1940. La pedagogía humanística de San Ignacio y la España imperial de su época, Razón y Fe, 121, Madrid, 1940.

Misson, J., Las ideas pedagógicas de San Ignacio de Loyola, París, 1932.

Porteau, P., Montaigne y la vida pedagógica de su tiempo, París, 1935.*

Schimberg, A., La educación moral en los colegios de la Compañía de Jesús en Francia, París, 1913.*

Schnürer, Katholische Kirche und Kultur in der Barockzeit. Paderborn, 1937.*

Schwickerath, Der Jesuiten Sacchini, Juventius und Kropf Erläuterungs-schriften zur Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Bibl. der Kath. Pädagogik, Friburgo, 1898, t. X.

Tacchi Venturi, P. Pietro, Storia della Compagnia di Gesu in Italia, t. II, Roma, 1951.

Deben leerse con especial atención las obras marcadas con asteriscos. Para todos los detalles complementarios acudir al excelente repertorio de:

Lamalle, E., Bibliographia de historia Soc. Jesu, Archivos Hist. Soc. Jesu, 1932-1940.

* Guillaume Fichet (1433 ?-1480) fue un escolástico francés; mandó instalar en la Sorbona la primera imprenta. Jacques Lefèvre d'Étaples (Jacobus Faber) (1450 ?-1537), teólogo francés simpatizador de la Reforma. [E.]

[1] Michel Reulos, "La constitution d'un enseignement secondaire autonome dans les collèges parisiens au XVIe siècle", Cahiers un. cath., junio 1953, p. 459.

[2] Cf. el texto latino, la traducción y el comentario de este discurso en las Oeuvres philosophiques de Jean Bodin, PUF, París, 1951, t. I, pp. 1-65.

[3] Cf. nuestro estudio sobre la pedagogía evangélica de Zwingli, Revue Thomiste, 1953, núm. 2.

[4] Una excelente idea de la "estrategia escolar" de los jesuitas la ofrece el catálogo en que el padre Auger presenta "las fuerzas" de la provincia de Aquitania en 1566, Archiv. Histor. Soc. Iesu, 1936, p. 269, cit. en Dainville, Géographie, p. 120.

[5] Suárez fue impreso en Maguncia en 1600 y aceptado en 1608 como autor básico por las universidades luteranas (cf. nuestro estudio sobre cómo Leibniz siguió las huellas de Suárez, Archives de philosophie, 18, núm. 1, 1949, consagrado a Suárez, y el art. "Valencia" del Dictionnaire de théologie de Romeyer.

[6] R. 2 Pref. Cl. Inf., cf. Ravier, op. cit., p. 75.

[7] Ratio de 1586, citado por Ravier, op. cit., p. 34.

[8] Textos tomados de la Regla I Prof. Cl. Rhétorique, cf. Ravier, op. cit., p. 42.

[9] El famoso libro de Huarte, Examen de ingenios para las ciencias, Bilbao, 1580, ofrece una justa idea de esta relación de fuerzas.

[10] Cf. Richeome, La plainte apologétique, París, 1603, pp. 64-78.

[11] Los valores de formación cristiana, eliminados de esta manera de la enseñanza de la filosofía, se convirtieron en el objeto de una educación religiosa especializada, confiada a ciertos "poderes espirituales" que en el curso del siglo XVII deberían adquirir una creciente importancia en la organización de los colegios. Haría falta escribir un estudio dedicado íntegramente a la pedagogía religiosa de los jesuitas.

[12] "Si qui autem fuerunt ad novitatem proni aut ingenii nimis liberi, hi a docendi munere sine dubio removendi", Ratio, 1603, p. 11.

[13] Cf. Dainville, Hum., p. 240; Dupront, "D'un humanisme chrétien en Italie", RH, 1935, pp. 1936 y ss.

[14] “Summopere conetur Aristotelicum textum bene interpretari in eoque nihilominus operae quam in quaestionibus collocet”, op. cit., p. 87.

[15] Al leerse estas exigencias se comprenderán las razones por las que Tácito, juzgado demasiado maquiavelista, fue desterrado de los programas de la Compañía.

[16] Padre Nicolás Caussin, Antiquitates illustrium gentium Persarum, Aegyptorum, Atheniensium, Lacoedemoniorum, Romanorum, Gallorum, ex Antiquitatis et classicis autoribus; padre Lagrille, Description historico-poétique du monde entier propre à la lecture de tous les poètes et historiens tant grecs que barbares.

[17] Cf. Oeuvres philosophiques de Jean Bodin, 1951, t. I, pp. 100-473.

[18] Cf. padre Labbé, Pharus Galliae antiquae, 1644.

[19] Cf. el admirable análisis que le consagra A. Renaudet, Préréforme et humanisme.

[20] Ratio, 1856; Pachtler, II, p. 141.

[21] Dainviile, “Foyers de culture scientifique dans la France méd. du XVIe au XVIIIe siècles”, Rev. Hist. des Sciences, 1948, p. 290.

[22] Según muestran los admirables cuadros del padre Dainville, “L’enseignement des math.”, Rev. Hist. des Sciences, abril de 1954.

[23] Cf. la cita recopilada por Dainville, Géographie, p. 45.

[24] Mémoires d’une Société célèbre considérée comme corps littéraire et academique, etc., París, 1790.

[25] El padre Tournemine (1661-1739), célebre profesor de humanidades en el colegio de Ruán y después en el Louis-Le-Grand en París, donde Voltaire fue discípulo suyo, dirigió el Journal de Trévoux en 1701-1719.

[26] El padre Commire (1625-1702) sobresalió en los diversos géneros de versos latinos, odas, fábulas, epigramas y salmos.

[27] El padre Vanière (1664-1759) fue el más grande poeta latino de la Compañía. Su Praedium rusticum, primero en 10 y más tarde en 16 libros (1710 y 1730), es digno de compararse a las Geórgicas.

[28] El padre Bourdaloue (1632-1704) ha dejado 17 volúmenes de Sermones, que por su elocuencia y doctrina pueden equipararse a los de Bossuet.

[28] El padre Cheminais (1652-1689), brillante orador, ha dejado un muy apreciado volumen de sermones.

[30] Cf. Albert Cazes, “Un adversaire de Diderot et les philosophes: le Père Berthier”, Mélanges Lanson, París, 1922.

[31] De la congregación de la doctrina cristiana. Cf. la nota del Dictionnaire pédagogique de F. Buisson, p. 1395.

IV. JUAN AMÓS COMENIO

*

(1592-1670)

El año de 1592 señala una fecha privilegiada en la historia de la pedagogía. Mientras se extinguía Montaigne, a los cincuenta y nueve años y medio de edad, en el castillo donde había nacido, venía al mundo, en Niewniz, Moravia, Juan Amós Komenski. Montaigne había dado cien vueltas, sin conseguir, no obstante, una doctrina sistemática ni un plan de organización escolar, a su idea pedagógica dominante: “La mayor dificultad y la importancia de la humana ciencia parecen hallarse en ese sector que se refiere a la alimentación y a la enseñanza de los niños.”

Correspondía a Comenio medirse con esta gran dificultad y superarla publicando, en 1657, tras haber editado muchas obras de carácter monográfico acerca de la instrucción y la educación, la Gran didáctica o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos. Desde luego, antes de la suya, otras tentativas habían procurado dar a las escuelas una doctrina pedagógica coherente o al menos esbozar, de un modo original, un sistema educativo. Especialmente las de Erasmo, Vives, Rabelais y Lutero no carecen de interés. Comenio, además, no pretende decirnos que su Gran didáctica haya salido provista de todas sus armas de su mente, como Minerva de la cabeza de Júpiter. Él mismo nos confiesa que la idea de poner los cimientos de una reforma pedagógica le fue inspirada por el descubrimiento de la traducción al alemán de la Didáctica de Elías Bodin, descubrimiento que acababa de hacer, en 1627, en la biblioteca del caballero Zilvar de Silberstein, durante su permanencia en los montes de los Gigantes, en la frontera silesiana de Bohemia, en medio de sus Hermanos Moravos, que se obstinaban en adherirse al suelo de la patria martirizada por los soldados de Fernando II. Por otra parte, en su prefacio, menciona con gratitud las obras pedagógicas de Ratich, Lubin, Helwig, Ritter, Bodin, Glaum, Vogel, Wolfstirn, Juan Cecilio Frey y, sobre todo, Juan Valentín de Andrea. No por ello la Gran didáctica deja de ser el primer ensayo importante de sistematización de la pedagogía, partiendo de un principio fundamental, que no es sino la fe ardiente y

cándidamente optimista de Comenio en la perfectibilidad del género humano y en el gran poder de la educación sobre el hombre y la sociedad. Estando ya admitido el hecho de que la juventud es el único periodo en que puede emprenderse la educación del hombre con las mayores posibilidades de éxito, es preciso, proclama Comenio, que haya una escuela materna en todas partes, escuelas elementales en cada distrito, pueblo o aldea, un gimnasio en cada ciudad, una Academia en cada Estado e incluso en cada provincia.[1] Aunque todas estas escuelas sean diferentes —añade—, se aprenderá en ellas las cosas susceptibles de hacer a los hombres verdaderos hombres, a los sabios verdaderos sabios, y esto según la edad y el grado de preparación anterior, que tenderá siempre a elevarse. Si le es posible, el niño recorrerá sucesivamente los cuatro grados de la organización escolar. Pero, en el pensamiento de Comenio, los estudios deben regularse en la escuela elemental de tal suerte que, al abandonarla, el alumno posea una educación general que le permita ir más lejos.

Desde los primeros años de su vida el niño debe adquirir algunas nociones elementales de todas las ciencias que ha de estudiar más tarde. Se atraerá su mirada sobre todos los objetos que lo rodean y se ejercitará su naciente reflexión en trabajar sobre estas intuiciones. Ésta es la misión que atañe, hasta los seis años, a la escuela maternal (Didactica Magna, cap. XXVIII), para la que Comenio compuso, con el título Informador de la escuela del regazo maternal, un opúsculo donde se exponían, una tras otra, todas las nociones que es necesario procurar al niño y se indicaban las ocasiones que es preciso aprovechar, así como las reglas que deben observarse, en palabras y actos, para enseñarle los primeros elementos.

En lo que se refiere a la escuela elemental, debe preparar al niño, de seis a doce años, ya a la vida práctica, ya a los estudios superiores. Comenio dice que deben asistir a ella no sólo los hijos de campesinos o de obreros, sino también los hijos de los burgueses o los de los nobles.

Toda la juventud —escribe— debe ser confiada en un principio a la escuela nacional, aunque algunos, como Zopper y Absted, opinen lo contrario y aconsejen que se envíen a ella únicamente chicos y chicas que tendrán en seguida profesiones manuales… Pero a nosotros, nuestra doctrina pedagógica y nuestro método nos obligan a pensar de otro modo (Didactica Magna, cap. XXIX).

Tratándose de dar a todos los niños una instrucción general que pueda formar todas las facultades del hombre, Comenio piensa que es necesario conducirlos juntos hasta donde sea posible, con objeto de que se animen, se estimulen y se acrisolen mutuamente, formándose así en todas las virtudes, entre ellas la modestia, la diligencia servicial, la fraternidad y la solidaridad. Pero está persuadido, sobre todas las cosas, de que pretender determinar demasiado pronto la vocación de cada uno, ya hacia los trabajos científicos y literarios ya hacia los simplemente manuales, es un acto de precipitación, porque antes de los trece o catorce años de edad no se manifiestan aún claramente ni las "fuerzas de la inteligencia", ni las "inclinaciones del alma". "Unas y otras —añade— se revelan mucho más tarde." Por otra parte,

los hijos de los ricos, de los nobles o de los que ejercen una magistratura no son los únicos que han nacido para ocupar análogas situaciones y para que solamente a ellos se les abran puertas de la escuela latina, rechazando a los otros como si de ellos no pudiera esperarse nada. El espíritu alienta donde quiere y cuando quiere (Didactica Magna, cap. XXIX).

Así, con un vigor hasta entonces desconocido y que produjo escándalo, amonesta a los que pretenden mantener a las mujeres alejadas de los estudios científicos y literarios. Las mujeres están dotadas de una inteligencia ágil y fina que las hace aptas para comprender la ciencia igual que los hombres y frecuentemente incluso mejor que los hombres. Es preciso, pues, instruirlas en cuanto importa que sepan y no sólo para su propia felicidad, sino también para la de la familia y la nación.

Si alguien viene a decirme: ¿adónde iremos a parar si hasta las mujeres se dedican a los estudios? Yo contesto: si se les procura, con un buen método, esta instrucción y esta educación generales, obtendrán lo que necesitan para pensar y proceder bien. Por otra parte, entre las fatigas del trabajo, podrán organizarse de un modo inteligente sus ocios, que son actualmente una fuente de perdición (Didactica Magna, cap. IX).

El hecho de que existan inteligencias naturalmente débiles y limitadas no constituye para Comenio un obstáculo para la instrucción general, sino, por el contrario, una obligación de cultivar todos los ingenios. Cuanto más débil y estúpido sea intelectualmente un niño, tanto más necesita que lo ayuden para redimirse de su estupidez y curarse de su debilidad. Según Comenio, no es posible hallar un espíritu tan desgraciado que no pueda mejorar poco a poco merced a la cultura. Aunque los débiles y los tontos no hicieran ningún progreso en sus estudios, al menos sus costumbres quedarían algo pulidas. “No debe, pues, excluirse a nadie de los beneficios de la educación y la instrucción” (Didactica Magna, cap. IX).

El fin de la escuela elemental es cultivar en los niños la inteligencia, la imaginación y la memoria. Conviene, por tanto, enseñarles a leer corrientemente, a escribir con una escritura regular al principio, después rápida, y procurarles ortografía. Además, el plan de estudios abarca la aritmética, nociones de geometría, los hechos esenciales de la historia universal, la cosmografía y la geografía, especialmente de la geografía local y nacional, elementos de ciencias económicas y políticas que permitan adquirir un conocimiento suficiente de la organización de la ciudad y el Estado, de dibujo, canto, y, si es posible, de música instrumental, del catecismo y de la Biblia, así como principios de la moral teórica y de su aplicación práctica en la vida. Por último, Comenio insiste en que en los programas se reserve un lugar importante a la enseñanza de los principios de las artes mecánicas y los trabajos manuales con objeto de facilitar a los alumnos la elección de un oficio.

Para las seis clases que componen la escuela elemental, Comenio había redactado sendos manuales que contenían las materias prescritas para cada una aplicando así los principios de la instrucción concéntrica. Comenio no quiere que haya más de cuatro horas de clase al día, dos por la mañana y dos por la tarde; las de la mañana dedicadas al cultivo de la inteligencia y la memoria, y las de la tarde a los ejercicios manuales y orales. El resto del tiempo debe reservarse a los recreos, ejercicios físicos, trabajos domésticos y a la preparación de las tareas.

Como la escuela elemental, la escuela latina o gimnasio (Didactica Magna, cap. XXX) (de doce a dieciocho años) está dividida en seis clases: 1) gramática; 2) física; 3) matemáticas; 4) moral; 5) didáctica, y 6) retórica. En estas seis clases la enseñanza conserva la forma concéntrica y abarca: gramática de la lengua

materna, del latín, del griego y del hebreo, didáctica, retórica, aritmética, geometría, dibujo, teoría musical, canto y música instrumental, astronomía, física, geología, zoología, botánica, mineralogía y anatomía, y otras materias cuyo estudio prescribe Comenio con mira a sus aplicaciones prácticas, como medicina, agricultura, artes mecánicas. Este programa se completa con la enseñanza de la geografía general, la historia de las costumbres, instituciones, invenciones y hombres ilustres de diversos países, la historia nacional, y la moral en su aplicación a la vida de la familia, el Estado y la Iglesia.

Las cuatro horas de enseñanza cotidiana se reparten de esta manera: las dos horas de la mañana se dedican a la ciencia o al arte que constituya la disciplina fundamental de la clase; la primera hora de la tarde está reservada a la historia y la segunda a las demás materias y especialmente a los ejercicios de estilo y de dicción y a los trabajos manuales.

Al cabo de seis años de escuela latina, los alumnos, si no poseen los conocimientos perfectos que aún no se les puede exigir, habrán al menos adquirido los conocimientos necesarios para abordar, en la universidad, los estudios superiores. Comenio deplora que los futuros teólogos, hombres de Estado, abogados, médicos, etc., descuiden los estudios metafísicos que son los únicos que procuran precisión al juicio y al pensamiento. Desea para ellos mayor amplitud de espíritu, más cultura general. En cuanto a la filosofía le gustaría verla enseñada “ut sit viva rerum imago occultaque animorum ad vitae negotia dispositio” (Pansophiae prodromus, § 32).

Aunque su método no se extiende a la enseñanza que se da en la Academia, desde los dieciocho a los veinticinco años, Comenio le dedica en la Gran didáctica un breve capítulo para expresar los votos que formula a este propósito. Ante todas las cosas, insiste en que sólo sean admitidos en los estudios superiores los jóvenes de agudo ingenio, que demuestren disposiciones especiales a la vez que una asiduidad, una perseverancia y una moralidad perfectas. “Las Academias —recomienda— no deben tolerar la presencia de falsos estudiantes, que desperdician su tiempo y su dinero en la ociosidad y el placer y dan un pésimo ejemplo a los otros” (Didactica Magna, capítulo XXI).

Antes de abandonar la escuela latina, los alumnos se someterán, pues, a un examen que permita distinguir quiénes son aptos para emprender los estudios universitarios. Los demás, incluso por su propio interés, procederán cuerdamente escogiendo una profesión de acuerdo con sus aptitudes y su gusto. En cuanto a

los que hayan sido admitidos en la Academia, se consagrarán exclusivamente y con toda su energía a la ciencia especial que hayan escogido. A tal efecto es preciso que el Estado procure la ayuda material necesaria a los estudiantes bien dotados que pertenezcan a las clases pobres (Didactica checa, cap. XXVII; Didactica Magna, cap. XXXIII).

Comenio propone que la enseñanza superior, como la primera y la segunda enseñanza, siga una graduación metódica en las materias que comprende. Por ejemplo, los estudios filosóficos constarán de una introducción de la filosofía, una exposición general de los sistemas, el estudio de los autores y, por último, las investigaciones libres. Los estudios hechos en la Academia deben ser sancionados por rigurosos exámenes públicos. Por otra parte, durante o tras el periodo de seis años de estudios superiores, pero nunca antes, el estudiante viajará por el extranjero para enriquecer su conocimiento del mundo.

Tal es, a grandes rasgos, el plan de reforma de la organización escolar expuesto en la Gran didáctica. Largamente desarrollada en esta obra, la doctrina pedagógica de acuerdo con la cual se estableció este plan descansa en los principios filosóficos contenidos en la Sabiduría universal o Pansofía, que no es sino un resumen de los conocimientos universales llevados metódicamente a sus más esenciales principios. Comenio piensa que, condensándolos en fórmulas precisas y simples, hace que estos conocimientos sean accesibles a todos los hombres. Presentadas en sus diferentes aspectos y en sus relaciones recíprocas, las verdades se encadenan y forman un todo coherente, un armonioso conjunto. En el espíritu de Comenio la pansofía, de la que se cree iniciador, puede, por sí sola, apresurar el progreso moral, intelectual y espiritual del hombre, que se elevará gradualmente y se acercará así poco a poco a las cumbres esclarecidas por la divina luz. Sin embargo, Comenio no fue el único, en sus días, que pensó en una Sapientia universalis seu universalis rerum cognitio. En aquella época era corriente tal tendencia. Descartes aparece animado del mismo espíritu que Comenio cuando escribía a Mersenne, en marzo de 1626: “Con objeto de que sepáis lo que deseo publicar, constará de cuatro tratados, los cuatro franceses, y el título general será: ‘Proyecto de una ciencia universal que pueda elevar nuestra naturaleza a su más alto grado de perfección’” (Descartes, Obras, ed. de Adam y Tannery, I, p. 339).

La teoría pedagógica de Comenio, en la medida en que se inspira en este principio cartesiano, exige que cada etapa del saber abarque un conjunto completo que será el punto de partida de un nuevo estudio más alto, más

profundo y más extenso (Didactica Magna, XVI, 45, I). Esta progresión en círculos concéntricos supone, pues, que la formación intelectual ha comenzado por la enseñanza de los principios elementales, indispensables para la adquisición de universales conocimientos. El espíritu comprende más tarde los diversos principios y los compara; luego pasa del análisis a la crítica y al juicio; en seguida, habiendo elegido ya entre sus conocimientos, deduce aplicaciones prácticas, y ante él se abre el inmenso dominio de las investigaciones originales. Comenio quiere así llevar a sus alumnos a no preguntar nada sin reflexionar primero, a no creer nada sin pensar, a no hacer nada sin juzgar, pero a hacer lo que se sabe que es bueno, verdadero y útil.

Que nadie agote sus deseos, sus sentidos, sus fuerzas; que no ceda a los deseos de otro; que no someta sus sentimientos a los de otro y que no se deje gobernar desde fuera. Que todos comprendan la manera de ser dichosos, que radica en ellos mismos (dedicatoria de la Via lucis, § 12).

Comenio considera, pues, la libertad, el gozo de vivir, la dicha, como el estado natural y legítimo del hombre, el fin hacia el cual debe encaminarlo la educación. Mejorar la condición de los hombres para conducirlos a ese estado de libertad, de gozo y de dicha: ésta es la idea que lo anima cuando escribe su Didactica Magna. Puesto que los hombres no han venido al mundo para ser "simples espectadores, sino actores, es necesario alcanzar una organización en la cual nadie halle nada que le sea absolutamente desconocido y de lo que no pueda conseguir, en cierta medida, provecho, y esto razonablemente, sin caer en las trampas del error" (Didactica Magna, cap. X, I). Por ende, es preciso que el hombre llegue a convertirse en el ser razonable que implica su destino humano. Sólo puede alcanzar esta meta adquiriendo la comprensión de todo cuanto lo rodea: esto es lo único que puede capacitarlo para servirse legítimamente de las demás criaturas, gobernarse a sí mismo y servir a sus semejantes (Didactica Magna, cap. IV). Comenio llama a estas tres cualidades: erudición o conocimiento de todas las ciencias, artes y lenguas; virtud o moral; religión o veneración que une el alma del hombre con el Eterno.

Las tres[2] facultades del alma, que corresponden a estas tres cualidades, son: el intelecto, que observa y distingue las cosas; la voluntad, que escoge entre lo útil

y lo nocivo, y la memoria, que acumula, para lo futuro, todo cuanto han asimilado el intelecto y la voluntad. Comenio da casi siempre a esta tercera facultad el nombre de conscientia. Para él la conscientia es el affectus: impresión del alma. Somos conscientes de las fuerzas que nos impulsan, de las operaciones de nuestra razón y de lo que somos capaces de llevar a término gracias a la energía de nuestra naturaleza. Llama también a esta facultad facultas potestativa, esto es, fuerza del alma que ejecuta lo que el intelecto capta mediante los sentidos y lo que la voluntad examina y aprueba. Las tres facultades son inseparables, del mismo modo que las tres cualidades fundamentales no pueden existir la una sin la otra.

El método pedagógico de Comenio no tiene otro fin que el de suministrar el mejor medio de desarrollar racionalmente estas tres facultades y favorecer la evolución armoniosa de las tres cualidades correspondientes, que son para el hombre el manantial de la dicha (Didactica Magna, cap. X). Y, en virtud del principio según el cual el hombre posee en sí mismo todos los medios para la consecución de ese desarrollo y de esa evolución, Comenio prosigue su obra.

Desde su nacimiento el hombre está rodeado por el mundo exterior, cuyo conocimiento adquiere, poco a poco, mediante los sentidos. Comenio llama a esta primera experiencia schola naturalis seu physica. Se prolonga en otra escuela más avanzada, schola metaphysica, en que nuestros maestros no están fuera de nosotros, sino en nosotros mismos; allí el espíritu sugiere, advierte, inquieta, estimula, y sólo la razón puede guiarnos. En seguida viene la tercera escuela, que Comenio llama hyperphysica, en la que el maestro no es otro que Dios. Comenio distingue así tres grados: el sentido, o verdad de la naturaleza; la conciencia, o verdad moral; Dios, o verdad espiritual (Didactica Magna, cap. XXIV). Estos tres grados se ayudan recíprocamente y se completan. Pero la educación minuciosa de los sentidos es de una importancia primordial, ya que en ellos actúan las cosas inmediata y directamente. Ya era desde hacía tiempo conocida la fórmula[3] Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu, pero la aplicación de ella en la pedagogía es una feliz innovación de Comenio y constituye un progreso decisivo en la evolución de la enseñanza. Insiste en esta idea, que el maestro debe “tener como regla áurea, que cada objeto ha de ser presentado al sentido que le corresponda” (Didactica Magna, cap. XX).

Importa, por tanto, dirigir la educación de los sentidos y desarrollar sus relaciones mutuas, porque los sentidos se guían y se completan entre sí. Por ejemplo, los niños que ven una campana tendrán un conocimiento más preciso

de ella si la palpan, la repican y escuchan su sonido (Linguorum methodus novissima, cap. X). A medida que consigue comprender la razón de ser de un objeto, el alumno retiene en la memoria la palabra que lo designa, pues sólo así queda ésta indisolublemente unida a la cosa, en su espíritu. Después aprenderá a expresar por medio de la palabra y de la escritura las impresiones que siente (Didactica Magna, cap. XIX). Por lo tanto, se le enseñarán todas las cosas prácticamente: “A hablar hablando, a escribir escribiendo, a razonar razonando” (Didactica Magna, cap. XXI), y se plantearán así las bases de una pedagogía cuyo fin será medir por la experiencia el valor del saber.

De dicho principio se deduce que la educación no consiste en la doctrina de Comenio, como ya lo hemos indicado, en llenar el espíritu del discípulo de opiniones recibidas y nociones hechas, sino en desarrollar su inteligencia, su raciocinio y su juicio para hacerlo capaz de pensar por sí mismo. A la escuela organizada, pero “muerta, de los libros”, Comenio prefiere la escuela “viva de las hayas y los robles”. En otros términos, el alumno debe aprender a conocer y examinar las cosas en sí mismas, y no por las observaciones que otros hagan por él. Por este motivo Comenio exige que la escuela esté dotada de todos los objetos necesarios bajo la forma de modelos o por lo menos de imágenes y que los libros sean ilustrados.[4] Pide, además, que se inicie al alumno en las investigaciones mediante el manejo de aparatos, las visitas a los talleres y a las fábricas y las excursiones al campo.

Pero Comenio nos advierte que la eficacia de su sistema pedagógico requiere la aplicación de un principio que llama el poder del orden, y que, encontrándose en la base de las leyes naturales que gobiernan el mundo, es también el alma de todo progreso en las ciencias y en las artes (Didactica Magna, cap. XIV). En primer lugar, aconseja al maestro que distribuya las diversas asignaturas de acuerdo con la edad de los alumnos, y, en segundo lugar, exige que todo el trabajo se gradúe cuidadosamente, según la sucesión de las clases, de modo que los primeros conocimientos adquiridos preparen a recibir los siguientes. Cada estudio nuevo debe señalar un progreso respecto a los estudios anteriores. En tercer lugar, las materias deben estar repartidas conforme a un desarrollo regular: una tarea para cada hora; el trabajo de cada día fundado en el de la víspera y dispuesto para preparar el del día siguiente. La jornada se dividirá en tres partes: ocho horas para el descanso nocturno, ocho para los cuidados del cuerpo, las comidas, los juegos y los recreos alternando con el trabajo, y ocho horas, en fin, reservadas a las clases y el estudio. El mismo año escolar estará dividido por las vacaciones, cuyo aprovechamiento deberá también organizarse. Si el tiempo, así

ordenado y distribuido, se emplea sabiamente, Comenio está seguro de que será posible que el alumno adquiera amplios conocimientos sin imponer a su espíritu una fatiga excesiva, y sin poner trabas a su desarrollo físico (Didactica Magna, cap. XV).

Su confianza en el poder del orden es tan grande que estima no sólo posible, sino incluso provechoso para el maestro, el encargarse de una clase compuesta por un centenar de alumnos, si sabe constituir equipos bien equilibrados y crear entre ellos un espíritu de emulación y de colaboración.[5] El propio régimen disciplinario de la escuela no tiene razón de ser más que en la medida en que responde a la necesidad de conservar el orden y el equilibrio constantemente amenazados por la diferencia de los temperamentos y la desigualdad de las aptitudes. El orden y el equilibrio reinarán en la clase siempre que el profesor aplique ese principio, tan caro a Comenio, según el cual debe desterrarse de la educación toda violencia, por contraria a la naturaleza. Omnia sponte fluant, absit violentia rebus; tal es la divisa disciplinaria de Comenio, el cual entiende por disciplina escolar no un código rígido, sino un método vivo capaz de actuar verdaderamente sobre el alumno. Se castigará, no para hacer expiar la falta cometida —y el castigo no será nunca corporal—, sino para evitar su repetición. Por otra parte, añade Comenio, si el maestro cumple con todos sus deberes, si hace grata su enseñanza y no fatiga ni agobia a los alumnos, tendrá pocas ocasiones de quejarse, y, si las tiene, será de sí mismo. Si no sabemos lograr que los alumnos se adapten con gusto al estudio y a la disciplina, no será empleando la palmeta como lo consigamos (Didactica Magna, cap. XXVI).

Siempre ateniéndose al principio del orden, Comenio cree que la naturaleza va de lo general a lo particular y de ello deduce la característica esencial de su método pedagógico: la progresión sintética de la enseñanza.[6] Al principio, el maestro ofrecerá siempre las primeras nociones con objeto de hacer evidente la idea general. Pasará en seguida, mediante una gradación insensible, a temas más remotos y más altos. Enseñar significa ir de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo regular a lo irregular, de lo concreto a lo abstracto. Para evitar que se distraiga la atención de los alumnos, y que se debilite la energía de su espíritu, se les presentará una sola cosa en un tiempo determinado. Y no se dejará la demostración de un tema, para pasar a la exposición del siguiente, hasta que aquél haya sido perfectamente comprendido. Comenio defiende siempre el principio de que cada conocimiento y la regla que del mismo se derive deben expresarse en formas tan breves y exactas como sea posible (Didactica Magna, cap. XVII).

Como la educación consiste en la adquisición de una cadena de conocimientos, cuya coordinación importa asegurar en el espíritu del alumno, es preciso crear asociaciones de ideas, sacar a plena luz las relaciones, correspondencias y analogías que unen una cosa a la otra, sin que se deje de insistir en sus desemejanzas y sus diferencias. Además, todo cuanto se enseñe debe justificarse con argumentos: no debe quedar ninguna duda en el espíritu del alumno, ninguna incertidumbre en su memoria. Comenio siente horror a la vaguedad y al "poco más o menos". Así, recomienda al maestro que combine, en su enseñanza, el método sintético y analítico con el sincrético, uniéndolos sin mezclarlos jamás.[7] Enseñando de esta suerte todos los conocimientos, piensa que se provoca el despertar espontáneo del intelecto, como se da cuerda a un mecanismo con una sola vuelta de llave (Didactica Magna, cap. XIX). Conviene, sin embargo, no enseñar nunca nada que sea completamente escolar y que no tenga ningún valor en la vida. Siendo y debiendo ser las escuelas una iniciación en la vida, o, como se las llama, los "talleres de la humanidad", el alumno, en ellas, no debe aprender por aprender, sino para saber, ni ejercitarse por ejercitarse, sino para hacerse capaz de cumplir una misión definitiva. Comenio insiste en este punto, y dice que saber no es conocer muchas cosas, sino conocer lo que es útil, y él entiende por utilidad no solamente una ventaja material, sino sobre todo un bien moral (Didactica Magna, caps. XVIII-XX; Linguarum methodus novissima, cap. X).

Una organización escolar así establecida y un método pedagógico concebido de este modo, exigen maestros animados por el más noble idealismo. El maestro, según Comenio, debe ser "tan instruido como sea posible", cosa que, más tarde, exigirá Alain al preceptor (Coloquio acerca de la educación, cap. XXXIII, p. 129). Por el atractivo de su personalidad se ganará la confianza de los alumnos y de sus padres. Su vida privada ha de ser un modelo de moralidad, sencillez, modestia y orden. Estimará su profesión lo bastante para no considerarla como un estribo para subir hasta otras funciones más lucrativas. Sólo se ocupará en sus tareas, sin dejarse arrastrar por trabajos secundarios, que podrían ser perjudiciales para su enseñanza.[8] Por lo mismo, el Estado debe asegurarle una remuneración proporcionada a la importancia y la dignidad de su cargo.[9]

Con el propósito de reformar la educación de la juventud de su país, cruelmente devastado por la Guerra de los Treinta Años y martirizado por las persecuciones, Comenio compuso la Gran didáctica y una cuarentena de obras pedagógicas. Pero, sin perder jamás nada de su patriotismo moravo, su espíritu no se dejó encerrar nunca en las fronteras de la martirizada Bohemia. Un instinto paternal y

un sentimiento de inmensa simpatía hacia la humanidad entera lo impulsaba a buscar el medio de esclarecer la razón colectiva de los hombres y el “método general” que permitiera conseguir, en todos los dominios, una regeneración de todo el mundo, la Emendatio rerum humanarum. En la Panergesia o Despertar de todos,[10] que es uno de sus últimos escritos, dirige un conmovedor llamamiento en favor de la armonía fraternal de los pueblos de Europa, como preludio del establecimiento de la paz entre todas las naciones del Universo. Todos los hombres —proclama— están animados por el mismo espíritu. Todos son “ciudadanos del mismo mundo”. ¿Qué es lo que les impide unirse, mediante las mismas leyes pacíficas, en una república? ¿Qué es lo que les impide constituir una amplia asamblea unificada por la solidaridad humana, la comunidad del derecho y del saber? A este efecto había propuesto ya, en su Gran didáctica, la creación de un organismo destinado a congregar a todos los sabios de todos los países, para quienes, según Comenio, no habría deber más sagrado que el de salvar a la humanidad. Semejante “colegio didáctico universal” constituiría el centro donde todos los descubrimientos científicos serían orientados hacia su utilización en pro del bien de todos los hombres.[11]

En una poesía, que es el más bello epígrafe de las obras de este apóstol precursor, a quien llama “ciudadano del mundo”, Leibniz podrá escribir, con razón, a la muerte de Comenio: Vendrá el tiempo en que una multitud de hombres de bien te honrará y honrará, no solamente tus obras, sino también tus esperanzas y tus deseos.”[12]

Cuando, al cabo de más de tres siglos, se leen sus obras pedagógicas, Comenio aparece, en efecto, como un profeta; profeta apasionado del advenimiento de una inteligencia entre los pueblos y de la creación de la escuela democrática, escuela que prepararía el camino a aquélla; profeta creyente en la pedagogía que tiende la mano a la política, entendida ésta en el sentido etimológico y más noble de la palabra, para hacer de cada hombrecito un hombre y de cada hombre “un obrero feliz en el taller de la humanidad”.

J.-B. PIOBETTA

BIBLIOGRAFÍA

1627-1632, Didáctica checa.

1628 (?)-1631, La escuela del regazo maternal.

1628-1631, Janua linguarum reserata. Esta obra ha tenido innumerables ediciones en doce lenguas europeas y en muchas lenguas orientales. La primera edición en lengua francesa data de 1637, la segunda de 1642, la tercera de 1815 y la cuarta de 1898, que lleva por título: La puerta de oro, en traducción de A. C. Vernier.

1643-1648, Linguarum methodus novissima.

1645, Schola pansofica.

1653, Leges scholae bene ordinatae.

1654, Orbis sensualis pictus. Existen traducciones en todas las lenguas europeas, menos en francés.

1657, Didactica Magna, en Opera didactica omnia. La Gran didáctica ha sido traducida y editada muchas veces en casi todas las lenguas. La única traducción francesa es la publicada en 1952 por Presses Universitaires de France.

1666, De rerum humanarum emendatione.

* BIOGRAFÍA. Nacido, en 1592, de una familia perteneciente a la Unión de los Hermanos Moravos, comunidad protestante que brotó en las cenizas de la hoguera de Juan Hus, y huérfano de padre y madre a los doce años, Juan Amós Komenski ingresó en el gimnasio de Prerov a los dieciséis años de edad. Gracias a su vivísima inteligencia y a su ardiente amor al estudio, recuperó en seguida su retraso. A los diecinueve años se le admite en la Academia de Herborn, donde profesa Piscator, y a los veinte presenta sus tesis de doctorado. En 1618 se le lleva al pastorado de Fulnek, uno de los más importantes de Moravia, y al rectorado de la escuela de los Hermanos. Dos años después, el emperador Fernando invadió Bohemia. Al ser tomada, saqueada e incendiada la ciudad de Fulnek, en 1621, Comenio fue proscrito. Durante treinta años lleva una vida errante, en el curso de la cual va a Polonia, Holanda, Inglaterra, Suecia, Hungría y Alemania, con objeto de hallar socorro para sus hermanos de destierro. Emplea los ocios que le deja esta existencia atormentada en escribir obras pedagógicas, filosóficas y teológicas. Cuando en 1648 el tratado de Westfalia no le deja otra posibilidad que la de proseguir su vida nómada, responde al llamamiento de Lorenzo de Geer, y se traslada a Ámsterdam, donde muere el día 15 de noviembre de 1670, tras haber publicado sus obras pedagógicas reunidas en un volumen, con el título de Opera didactica omnia. A la cabeza del volumen Comenio puso la Didactica Magna, tot annorum meditata et scripta.

[1] Didactica Magna, caps. VIII y XXVII. Remitimos al lector a nuestra traducción al francés publicada en 1952. Ya existían, y especialmente tras el bicentenario de la muerte de Comenio, que se celebró en 1871, muchas traducciones de la Didactica Magna en las principales lenguas, salvo en francés.

[2] El misticismo del número tres desempeña un papel muy importante en Comenio: cf. prefacio de la Physicae synopsis.

[3] Comenio hizo de ella el tema principal de su tesis de doctorado: Problemata miscellanea, 1612.

[4] Didactica Magna , cap. XIX . El Orbis sensualis pictus y la Janua linguarum, en los que a cada palabra corresponde una imagen, constituyen la primera aplicación práctica de la pedagogía intuitiva. Han servido de modelo a los innumerables manuales ilustrados que, desde hace medio siglo, han invadido las escuelas.

[5] El plan de tamaña organización está expuesto en la Didactica Magna, cap. XIX.

[6] Didactica Magna, passim y especialmente caps. XVI, XVII y XIX, así como Linguarum methodus novissima, cap. X.

[7] Didactica Magna, cap. XVIII; Linguarum methodus novissima, cap. X. Opera didactica omnia, IV.

[8] Leges scholae bene ordinatae, XXI , totalmente consagrado a los maestros.

[9] Didactica Magna, cap. XXXIII, donde Comenio, refiriéndose a Lutero, declara enérgicamente que, por cada moneda de oro dedicada a la construcción de murallas, deberían gastarse cien para la enseñanza de un solo muchacho.

[10] La Panergesia o De emendatione rerum humanarum (1666) está dedicada a los sabios, soberanos, políticos y teólogos de Europa y del mundo entero. Uno de los obstáculos que se oponen a la feliz convivencia de las naciones y a la

propagación de la verdad científica es, según Comenio, la diversidad de lenguas. Así, propone, como ya lo habían hecho Vives y Bacon, y como lo haría después Leibniz, el establecimiento de una lengua universal, de un idioma pansófico.

[11] Didactica Magna, cap. XXXI, § 15. ¿Convertirán los descubrimientos atómicos este sueño en realidad?

[12] Compayré llama a Comenio “el Bacon de la pedagogía” y Michelet “el Galileo de la educación”. Por los principios fecundos enunciados y analizados en la Didactica Magna, Comenio ha colmado la misión universal que se asignó: institución de la escuela maternal y de la escuela primaria obligatorias, método concreto de las lecciones de cosas, método directo de la enseñanza de las lenguas vivas, ilustración de los libros escolares, formación moral y cívica de la juventud, importancia concedida al desarrollo del sentimiento estético, a la educación física, a la orientación profesional, a la aplicación de las reglas higiénicas, a la educación de los deficientes, a la instalación y decoración de las escuelas, etcétera.

V. JOHN LOCKE

[*]

(1632-1704)

Para captar íntegramente el mensaje de John Locke y su importancia como educador es necesario, ante todas las cosas, recordar que pertenece esencialmente a su siglo, a ese siglo XVII de Descartes, Bacon y Hobbes, a ese siglo racionalista, siempre ansioso de una evidencia demostrativa sometida a la aprobación de cada conciencia individual. Busca la verdad en todo y adopta como única guía la razón. Renunciemos —dice— a las vanas investigaciones trascendentales, a todas esas estériles disputas metafísicas a propósito del alma, las sustancias, las causas y lo demás. Sepamos contentarnos con estudiar lo que es accesible, por limitado que sea. Examinemos las operaciones efectivas, el trabajo real, cotidiano, de nuestro entendimiento para regular, de acuerdo con él, nuestra conducta. Nuestras facultades humanas están en proporción con nuestras necesidades naturales. Es preciso considerar todo a priori como inexistente y además como superfluo. El espíritu es una tabula rasa. Antes de ejercitarse no es nada y nada sabe. Ha de aprenderlo todo, adquirirlo todo y formarse insensiblemente sin más ayuda ni recurso que su propia experiencia. El arte de pensar no difiere en nada del arte de vivir.

Así, empírico en todo y ante todo, John Locke pretende que nuestros únicos conocimientos provienen de las impresiones que producen los objetos exteriores en nuestros sentidos, y que estas impresiones forman los datos simples de la percepción, esto es, de la forma más simple del conocimiento. Todas las operaciones del alma son consecuencia de estas impresiones. Y esas operaciones son el único manantial de todas nuestras ideas, de todos nuestros conocimientos.

Conocer es ver; dicho esto, es pura locura imaginarse que se puede ver, y comprender, con los ojos de otro, incluso aunque posea el don de las palabras para describirnos clarísimamente lo que ha visto. Si no poseemos nuestras propias impresiones de lo que ha pasado, si no lo hemos visto con nuestros

mismos ojos, si lo hemos leído simplemente, seguimos siendo tan ignorantes como antes, digan lo que dijeren los sabios más rectos.

La sensación es el punto de partida de toda noción. Las ideas, y por consecuencia el saber, sólo pueden venir de las percepciones suministradas por los sentidos y cada vez más elaboradas. Las ideas que derivan de la sensación son las iniciales y las más importantes en la vida del niño. Únicamente más tarde, al crecer, comienza a contemplar las operaciones de su propio espíritu. Al principio éste es el recipiente pasivo de una multitud de ideas simples, pero, recibidas las ideas, el espíritu es capaz de elaborarlas mediante la reflexión, y combinarlas, escogerlas, compararlas y formar con ellas abstracciones, ideas complejas y más complicadas. Pero —y esto es muy importante para Locke—no se puede admitir ningún principio "antes de examinar nuestra propia capacidad de haber visto qué objetos están a nuestro alcance y cuáles por encima de nuestra comprensión". Nos convida a que busquemos la verdad por el espíritu de examen: es preciso juzgar por uno mismo e incluso medir la capacidad de nuestro pensamiento.

He aquí, resumido en unas palabras, el contenido de su magnum opus, An Essay Concerning Human Understanding, obra de largo aliento, comenzada desde 1670 y publicada por primera vez en 1690. En el curso de diez años la obra alcanzaría cuatro ediciones inglesas. Ya en 1700 se la tradujo al francés. En vida del autor el Ensayo llegó a ser libro de texto en Oxford y en Cambridge, así como en las universidades escocesas. Se hablaba de él como del texto llamado a reemplazar a Aristóteles. Sin embargo, John Locke no estaba satisfecho de su obra. Soñaba siempre con mejoras que podría introducir, con capítulos que agregar o cambiar. Uno de estos capítulos se titulaba Of The Conduct of the Understanding; pero tenía siempre tantas cosas qué decir, que no terminó nunca lo que debía convertirse en un nuevo Ensayo, complementario de Some Thoughts Concerning Education, publicado por vez primera en 1693.

Recordemos que John Locke, a causa de sus ideas políticas, pasó, entre 1683 y 1689, un largo periodo de destierro en Holanda. Aprovechó este destierro para completar An Essay Concerning Human Understanding, y regresó trayendo en su equipaje el manuscrito listo para imprimirse. Durante aquel extrañamiento en Holanda un amigo inglés, un tal Edward Clarke, le escribió pidiéndole consejos acerca de la educación de su hijo. John Locke no vaciló en contestar, y a este

intercambio epistolar con su amigo debemos Some Thoughts Concerning Education. Hubiera sido sorprendente que Locke no hubiera aprovechado la ocasión que se le presentaba. ¿Acaso no reflexionaba sin cesar en los diferentes problemas de la educación, mientras preparaba su magnum opus? ¿No había detestado el periodo que pasó como interno en Westminster School entre 1646 y 1652? ¿No había sido él un muchacho enfermizo, y no fue llamado a ocuparse durante algunos años de la educación del hijo de su bienhechor, Lord Ashley? ¿No era, además, médico?

Rousseau, sumamente influido por las ideas de Locke, ha hecho de su Emilio una especie de panegírico lírico, romántico. Sin haber recibido ninguna educación, en el sentido propio de la palabra, inventa. Pero inventa apoyándose en bases sólidas, en las bases bien establecidas por Locke. Locke vivió la vida del colegial típico de su tiempo. Muy sensible, reaccionó contra esa vida. Filósofo racionalista, todo lo razona. Hijo de su siglo, gentleman, sólo se interesa por la educación de los hijos de la burguesía acomodada. Para los pobres, para las clases obreras, sugiere la creación de escuelas del trabajo, obligatorias a partir de los tres años de edad, donde los niños serán alimentados exclusivamente con pan y (en invierno) con un poco de avena —porque no comen otra cosa en sus hogares—y en la que confeccionarán sus propios trajes aprendiendo así un oficio útil. Estudiarán solamente religión y moral, y desde su más tierna infancia tomarán la costumbre de frecuentar regularmente la iglesia los domingos. Un sistema de aprendizaje velará por los muchachos hasta la edad de veintitrés años. Además, los padres que no tengan oficio y que, por lo mismo, constituyan una carga para la asistencia pública, serán inducidos a frecuentar también las escuelas del trabajo.

No, John Locke no escribe más que para los hijos de la nobleza y de la burguesía, a quienes una buena educación debe asegurar un espíritu bien regulado, capaz de razonar, y un cuerpo bien dispuesto. Mens sana in corpore sano. Éstas son las condiciones necesarias y suficientes para la felicidad. Porque la mayor parte de los hombres “son buenos o malos, útiles o inútiles a la sociedad, según la educación que han recibido. De ahí procede la gran diferencia entre los hombres”. La pedagogía de Locke no exige más que virtudes prácticas. Recomienda la escuela de la vida, y recusa toda escolástica autoritaria, incluso la que se honraba en las universidades y public schools de su tiempo. Por lo demás, como no hay educación posible sin la formación de unas costumbres sólidas y es imprescindible el concurso del carácter y de la inteligencia para la formación de la personalidad, el educador debe tener sumo cuidado, promoviendo siempre su

progresiva y libre expansión, de no sacrificar la inteligencia a la formación del carácter, y de no descuidar ésta preocupándose sobre todo de la formación de la inteligencia. Doctrina muy utilitaria, muy inglesa, procedente de un racionalismo moderado.

Es también típicamente inglesa la manera de tratar John Locke la educación física, porque, aunque por costumbre se cite en el continente a Locke como un innovador en este sentido, importa no olvidar que los ingleses tuvieron siempre en mucho los beneficios de la educación física y que, antes que Locke, escritores como sir Thomas Elyot, Mulcaster y Milton cantaron sus alabanzas. Es cierto que Locke se preocupaba mucho de su propia salud. Es cierto también que, como médico, pudo comprobar la absoluta falta de higiene en la mayor parte de las familias, de donde procedía, sin ningún género de duda, ese gran número de niños desmedrados, enfermizos e incluso muertos prematuramente. En semejantes medios, el fortalecimiento del cuerpo viene a ser una condición primordial de la salud. La salud del cuerpo es “tan necesaria al hombre para el auge de sus asuntos como para su propia dicha”. Por lo tanto, es preciso habituar al niño, desde la infancia, a llevar la misma ropa en invierno que en verano, a tomar baños fríos, a nadar, a no llevar sombrero, a jugar al aire libre.

En lo que atañe a la alimentación, hay que evitar los manjares que puedan ser perjudiciales para sus dientes. El niño debe comer bastante pan y poca carne. Que tome, en el desayuno y en la cena, leche o avena, sin azúcar, pan, mantequilla y queso. En la comida principal del día puede comer, si no le hace daño, un poco de carne, pero sin condimentos. Nunca debe comer a horas fijas, sino cuando le apetezca. Pero no debe comer ni beber demasiado. Cualquier bebida alcohólica es dañina para su salud, y el niño debe adquirir la costumbre de no beber nada antes de haber comido. Se come y se bebe para vivir; no se vive para comer o beber.

Después de haber jugado y gastado muchas energías en el curso de la jornada el niño debe descansar bien por la noche, esto es, dormir lo que necesite, pero también sin incurrir en excesos. Que se acueste temprano, en un lecho duro (no se trata de procurarle un cuerpo deforme) y que se levante pronto. Sin duda, en este endurecimiento del cuerpo, “se ha de proceder de un modo gradual, y así, insensiblemente, nuestro cuerpo se acostumbrará a todo, sin trabajo y sin ningún riesgo”. Lo más esencial es aprender a sujetarse a una disciplina y recordar que no puede empezarse demasiado pronto. “Las menores y más insensibles impresiones que nos llegan en la infancia tienen consecuencias importantísimas

y de larga duración.” En resumen, hay que dejar a la naturaleza el cuidado de formar el cuerpo como crea que lo debe hacer, e importa ayudarla en la tarea, inculcando buenas costumbres.

De esto se deduce que debe concederse suma atención a la formación del alma de los niños, a procurarles buenas impresiones, a disponerlos “a no hacer nada que no responda a la dignidad y a la excelencia de una criatura razonable”. Por ende, es preciso reglamentar desde muy pronto las costumbres de los niños. También aquí es preciso un endurecimiento comparable al del cuerpo. En ningún caso se mimará a un niño con el pretexto de proporcionarle una vida feliz. El hombre verdaderamente dichoso es el que ha aprendido a disciplinarse. Con todo, Locke no es partidario de los castigos corporales: “El azote es una disciplina servil que hace servil el carácter.” Evidentemente es necesario empuñar, de cuando en cuando, el azote, pero el fin de toda educación moral es formar al niño de tal suerte que el temor a la vergüenza sea en él mayor que el temor a los castigos. Un exceso de austeridad y de sanciones estrictas conduce a la hipocresía. “La naturaleza tosca y simple, abandonada a sí misma, es siempre mejor que una gracia torpe y artificiosa y que todos esos modos ficticios de disfrazar el pensamiento y de corromper el natural en vez de corregirlo.”

Así, no conviene que intervenga en la educación moral del niño la idea del deber “de una tarea que hay que cumplir necesariamente, porque todas las cosas que se exponen de acuerdo con esta idea se hacen en seguida enfadosas y desagradables”. Conviene apelar lo antes posible al razonamiento del niño. “Los niños son capaces de atender como personas razonables mucho antes de lo que uno se imagina.” El niño es siempre sensible a la aprobación y a la censura de los que ama y respeta. Alabémoslo, pues, en presencia de otros; corrijámoslo cuando nos hallemos solos con él. Huyamos como de la peste de esa nefasta idea según la cual todos los niños deben ser metidos en el mismo molde: cada niño es un ser único y el fin último de toda educación es tomar al niño con todos sus defectos, con todas sus imperfecciones, con todas sus posibilidades, tal y como la naturaleza nos lo da, y sacar de él el mayor provecho que sea posible.

En realidad, es un argumento aristotélico el que desarrolla Locke en la primera parte de su obra, y, en lo que atañe a los estudios, no es menos aristotélico. Apenas estima las escuelas de su tiempo, según él, los profesores no dispondrán nunca de tiempo para seguir de cerca a cada individuo en una clase colectiva. Las escuelas están irrevocablemente consagradas a la erudición, y, reaccionando contra todas las clases de formalismo y asignando principalmente como fin de

los estudios la utilidad práctica en la vida, John Locke enuncia el principio de un preceptor para cada alumno.

Sin embargo, no hay que esperar que, bajo la dirección de un preceptor, un muchacho se convierta en sabio crítico, hábil orador o perfecto lógico, ni que aprenda a fondo la metafísica, o la física, o las matemáticas, o la cronología, o la historia. No obstante, se le debe enseñar algo de cada una de estas ciencias; pero solamente con el fin de que empiece, por decirlo así, a trabar conocimiento con ellas sin que llegue a una familiaridad demasiado íntima, porque sería censurable que un preceptor concentrara demasiado tiempo el espíritu de su discípulo en la mayoría de esas ciencias, haciéndolo profundizar mucho en ellas.

¿Qué debe, pues, esperarse del preceptor? ¿Cuál será el hombre que escojamos para formar el espíritu del alumno? Un erudito que no esté atiborrado de erudición. Un “gentleman” de buena familia que pueda ejercer sin ninguna dificultad para todo la influencia necesaria en su alumno y que sepa actuar naturalmente en todas las circunstancias in loco parentis. Un hombre de mundo, que conozca bien su mundo y no pueda ser burlado por él. En una palabra, se espera que el preceptor tenga para con su discípulo los mismos cuidados y que le procure igual buen ejemplo que se tiene el derecho de esperar de un padre en relación con su hijo. Es por el ejemplo, siempre por el ejemplo, como se forma el espíritu del alumno y el que da la única educación que vale la pena.

Por tanto, de todas las cosas necesarias en la vida, Locke sitúa en un último término el saber. Van, ante todo, y en un orden estrictamente determinado, el conocimiento de Dios, la virtud, la civilidad y la cortesía.

Desde la infancia, el niño debe poseer nociones muy exactas acerca de Dios “que nos ama, nos provee de todo y que es la bondad misma”. No debe nunca tener miedo de Dios ni de lo desconocido. El miedo engendra la mentira. Por el contrario, y puesto que Dios lo ama, el niño amará a Dios y aprenderá lo antes posible a dirigirle sus plegarias, a adorarlo —no como a un Ser Supremo, a una pura abstracción— sino exactamente como si se dirigiera a una persona viva. Aprenderá de memoria las oraciones; casi instintivamente, se asimilará las fórmulas necesarias y reconfortantes que constituirán la sólida base de su

adoración de niño.

Al aprender sus deberes respecto de Dios, aprenderá los que tiene para con su prójimo. Aprenderá a estar siempre de buen humor, a decir siempre la verdad, a amar a sus semejantes como Dios los ama. Aprenderá a detestar la injusticia, porque toda acción injusta procede de pensar demasiado en uno mismo y no lo suficiente en el prójimo.

La prudencia y la sabiduría van juntas, y sin una disposición virtuosa, basada en el sincero amor de Dios, ninguna de las dos estará a nuestro alcance. Es preciso acostumbrar al niño no solamente a decir siempre la verdad, sino también a buscar incesantemente la verdad, a no sentirse nunca satisfecho sin haberla hallado. Importa, por ende, alejarlo de todo contacto nocivo: de los seres engañosos, embusteros, charlatanes. Siempre debe pensar y obrar “noblemente”.

Vienen en seguida la civilidad y la cortesía. No basta con pensar y obrar “noblemente”. El niño debe desde luego aprender a no herir el amor propio de sus semejantes, después a conducirse siempre en el mundo con soltura y afabilidad. Jamás debe echárselas de desdeñoso, ni descubrir en su conducta el menosprecio; porque, de hacerlo, se descubriría a sí mismo. El hombre modesto, el verdadero “gentleman”, es el que se conoce y se aprecia en su justo valor. Conociéndose es como se llega a conocer a los demás y a mostrarse tolerante en todo y en todas las circunstancias imaginables.

Así se señala claramente la tarea primordial del preceptor: ha de velar incesantemente por su discípulo con el fin de estorbarle que siga su tendencia natural. Aquí hay una notoria diferencia entre las ideas de Locke y las de Rousseau. Para Rousseau todo es bueno en su estado natural, y es el contacto con los hombres el que corrompe. Para Locke, el niño en su estado natural se halla en un estado primitivo que no conviene en modo alguno a la vida en sociedad. En su estado natural el niño es tosco en sus modales, desdeñoso, burlón, excesivamente inclinado a censurar y a condenar, y dotado de un espíritu de contradicción nefasto. El contacto ordinario con los hombres sólo consigue en nueve de diez casos, acentuar dichas tendencias en vez de reprimirlas. E incluso mitigándolas la sociedad se presta un mal servicio. Hay que eliminarlas. ¿De qué manera? Mediante el ejemplo, con el buen ejemplo siempre e inculcando lo más pronto posible costumbres sanas. La instrucción propiamente dicha no puede dar frutos mientras el niño no haya sido puesto definitivamente en el buen camino.

Sin embargo, no debe imaginarse que el arte de instruir es un arte fácil. No se logrará nunca nada si se parte del principio erróneo según el cual puede obligarse al alumno a aprender todo lo que se quiera. Se sublevará y con razón. Al contrario, es preciso primero hacerle comprender que se le otorga un gran favor pretendiendo instruirlo y que la instrucción es realmente una diversión, un verdadero placer que conviene haber merecido. Locke amplía dicho argumento sugiriendo (igual que Comenio) que la educación de un niño debe basarse en el juego; que la enseñanza ha de ser fácil, sólida, sucinta y dirigirse directamente a los sentidos, dando al alumno el conocimiento directo de los objetos. Así, Locke insiste sobre la necesidad de poner en manos del discípulo varios juguetes educativos que pueda manejar a gusto y por medio de los cuales aprenderá poco a poco el alfabeto y después la ortografía. Es el punto de partida, la única preparación válida para iniciarlo en la lectura.

Sólo cuando el niño manifiesta un deseo auténtico, casi imperioso de leer, se le pondrá un libro entre las manos. Locke no vacila en sugerir que el libro de su elección sería el de Las fábulas de Esopo, de preferencia con muchas ilustraciones y grabados a fin de captar la imaginación infantil e impulsarlo siempre hacia adelante en su afán de comprenderlo todo. Porque el niño adora los animales y hablará de ellos sin cesar. Leerá y releerá las fábulas y, más tarde, ya hombre, le estará agradecido al profesor que supo exponerle, desde su más tierna infancia, toda una filosofía de la vida. Mientras aprende a leer el alumno debe repetir de memoria la Oración Dominical, el Decálogo y el Credo. En cambio, debe vigilarse cuidadosamente su lectura de la Biblia, para no ponerle delante nada que no pueda comprender fácilmente. Pero, si se le limita en ese terreno a historias “vividas”, como las de David y Goliat, David y Jonatán, José y sus hermanos, sacará de ellas todo el provecho práctico de que es capaz a su edad, y aprenderá a practicar virtudes primordiales. Claro que pueden añadirse muchas máximas morales tomadas de las Sagradas Escrituras y el catecismo, siempre que las aprenda de memoria.

Cuando lea bien, se le enseñará a escribir. Como se trata de que adquiera una buena letra, bien legible, es de gran importancia empezar enseñándole a coger la pluma, a colocar el cuerpo, a trazar las letras, al principio en tamaño grande y progresivamente más pequeñas. En cuanto escriba de una manera decorosa y tenga buena letra, será el momento de iniciarlo en el dibujo y la pintura, no para hacer de él un gran artista sino porque el dibujo es “en varias ocasiones de gran utilidad para un caballero, sobre todo cuando viaja”. Claro que si el alumno no muestra ninguna aptitud para el dibujo no se debe insistir.

¿En qué estábamos? Nuestro muchacho habla correctamente su lengua materna; sabe razonar discutiendo los sencillos objetos que lo rodean cada uno y todos los días de su vida; lee de corrido; sabe expresarse al escribir sus observaciones. Es el momento oportuno para ejercitarlo en el aprendizaje de una lengua extranjera: el francés. Se empieza por ella porque es una lengua viva, una lengua que va a aprender hablándola. Al cabo de dos años de estudio el alumno hablará y leerá el francés de un modo normal. Luego viene el latín, puesto que es una lengua que todo caballero debe aprender, pero…, y el pero es grave, pues los resultados obtenidos en nueve casos de cada diez, son deplorables.

Nuestras escuelas están atiborradas de muchachos, de hijos de comerciantes y de agricultores, a los que es perfectamente inútil querer enseñarles dicha lengua. Se ven obligados a aprender un idioma que no les hará ninguna falta después. El latín está de moda: por eso se enseña. Mal principio pedagógico. No hay duda de que es malo enseñar esa lengua si no existen razones más lógicas sobre las cuales se funde dicha enseñanza. Mas hay algo peor aún: y es que el método tradicional de presentar el latín a un alumno es malísimo. El muchacho debe aprender esta lengua —en la medida de lo posible— como una lengua viva (he ahí por qué empieza aprendiendo una lengua viva: el francés), siguiendo los mismos métodos, a fin (claro está), no de hablarlo o de escribirlo a la perfección, sino de poder leer los autores antiguos. Un preceptor inteligente y hábil puede hacer la enseñanza del latín tan fácil y atrayente como la enseñanza de la lengua materna. A condición de que no se obstine en aplicar los métodos tradicionales: ¡gramática, gramática y siempre gramática!

¡Cítenme como ejemplo una sola lengua que pueda aprenderse o hablarse como es debido basándose en las leyes gramaticales! Una lengua surge por accidente —sale del habla común del pueblo—, no se crea artificialmente ni por medio de reglas. Y el que desee hablar una lengua sólo tiene que seguir esta norma: no debe fiar más que en su memoria, en los nuevos hábitos verbales que exige la práctica de la nueva lengua. Si es preciso enseñar la gramática de una lengua, se le debe enseñar, forzosamente, al que la habla ya. De lo contrario ¿cómo apreciaría qué es la gramática?

Cuando el alumno se habitúa a hablar latín y a leerlo en textos adaptados a sus

intereses, se puede —y se debe— seguir con un mínimo de gramática y con ejercicios de traducción (versiones) destinados a ampliar sus horizontes y el conocimiento del mundo que lo rodea. Pero nada de temas, ni de discursos latinos, ni declamaciones, ni versos. En su lugar será preferible que el alumno se perfeccione en el arte de escribir su lengua materna. No se llega a dominar un idioma aprendiéndose de memoria un discurso que otro pronunció. Vale más leer a los poetas griegos y latinos que hacer malos versos en dichas lenguas. En conclusión, Locke excluye claramente del programa de estudios destinado al "caballero" el latín y el griego profundizados, en favor del cálculo, la geografía, la cronología, la historia y la geometría. O sea que las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre deben ocupar el lugar de las humanidades clásicas. Claro que nada impide enseñar esas distintas ramas en latín o en francés.

Entre estas diferentes materias la geografía se encuentra en primera fila, porque enseña con la vista y se conserva con la memoria. El alumno debe familiarizarse con el globo terráqueo manejándolo siempre con el fin de conocer por medio de sus propios sentidos las distintas divisiones del mundo, los distintos países, las montañas, los ríos, los promontorios, las bahías, etc. Luego viene la aritmética, la más sencilla de las ciencias abstractas y "de una aplicación tan general en todos los asuntos de la vida". Después la geometría (¡bastarán los 6 primeros libros de Euclides!) y la astronomía, pues Locke insiste aquí sobre la importancia de observar la correlación que existe entre las diversas ramas. Así el alumno necesita aprender la aritmética para profundizar su estudio de la geografía —para calcular latitudes y longitudes, etc. La astronomía y la geometría le hacen falta para ampliar sus horizontes allende el globo terráqueo hasta el sistema solar.

"La cronología y la geografía son los dos ojos de la historia", dice Larousse, formulando así una definición muy sucinta que Locke hubiera aceptado con gusto. Por eso insiste en que se estudien ambas ramas a un tiempo, así como la historia que encanta e instruye por igual al hombre maduro (que encuentra en ella la confirmación de todas sus experiencias de la vida) y al muchacho (que está ávido de saber cuanto se refiere a los héroes del pasado). Sin embargo, debe observarse que Locke se queda satisfecho si pone ante el joven estudiante un manual de historia en latín, que lo conducirá progresivamente a leer y a apreciar autores como Cicerón, Virgilio, Horacio.

Es evidente que el futuro caballero debe estudiar la moral, el derecho natural y civil, así como la legislación nacional, pues "sería extraño encontrar un caballero

que ignore cómo está gobernado su país, ya que él será llamado a los puestos de juez o de ministro del Estado". En cambio respecto a la lógica y a la retórica, a las que concede muy poco lugar, se reduce a recomendar la lectura de "lo que está admirablemente escrito en inglés", recordándonos que "un niño bien nacido no debe aprender las pedanterías de la escuela". Basta con que sepa hablar y escribir bien y que haya adquirido un bello estilo, simple y directo y una lengua pura. A Locke le disgusta mucho el grado en que se descuida la lengua materna en favor del latín, por ejemplo; recomienda que se multipliquen los ejercicios escritos en la lengua materna y sobre todo que se cultive el arte epistolar. Esto no significa que el latín o el francés deban excluirse del programa de estudios: al contrario, pero es preciso establecer una justa medida y recordar que los romanos, a la vez que estudiaban el griego, se ejercitaban de continuo en el arte de expresarse con elegancia en su lengua materna. Imitando a los romanos, adiestrémonos, pues, tan concienzudamente como ellos, en nuestra lengua materna, el inglés.

Respecto a las ciencias naturales tal y como nosotros las concebimos, sorprende observar que John Locke, hombre científico si los hubo, no alcanzaba a comprender que lo que él denomina la filosofía de la naturaleza se dividiría pronto en ramas bien definidas como la química, la física, la biología, etc. Inglés típico de su tiempo, se limita a reconocer que "las obras de la naturaleza son imaginadas por una sabiduría suprema y obedecen a leyes que ni nuestro poder ni nuestra capacidad intelectuales nos permiten comprender". ¿Cómo, pues, reducirlas a una ciencia exacta? Lo único posible es dividir esa "filosofía de la naturaleza" en dos partes distintas, metafísica y física, o sea, conocimiento de los espíritus y conocimiento de los cuerpos. El primero debe fundarse en la revelación y deducirse de un estudio de la Biblia, porque existen muchos fenómenos naturales que sólo pueden explicarse postulando la existencia de un Ser Supremo que lo ordena todo de acuerdo con su voluntad divina. Para el conocimiento de los cuerpos Locke recomienda principalmente el sistema de su amigo Newton y los escritos de Boyle, así como otros autores contemporáneos que se ocupan sobre todo en agricultura y jardinería. Es decir que en ese terreno debe fundarse en experiencias siempre susceptibles de comprobación. Y concluye esta parte de su libro, que es sin duda para nosotros la más desilusionante, recordando que hay en la naturaleza un orden bien establecido y que hemos de ordenar nuestro sistema para estudiarlo. El todo es en sí mismo incomprensible; pero, al estudiar las distintas partes que forman el todo, llegaremos tal vez a entender mejor.

Este programa intelectual debe completarse con ejercicios físicos y estéticos —danza, música, esgrima, equitación. La danza es el más importante y nunca se empezará este ejercicio demasiado pronto. Pero hay que escoger un buen profesor de danza, un profesor que conozca a fondo su arte y cuya ambición vaya más lejos de lo que exige la cortesía de la alta sociedad. En dos palabras: el profesor de danza conoce la anatomía y ejercita con cautela todas las partes del cuerpo de su joven alumno para hacerlo flexible y rítmico en todos sus movimientos. La música no es tan importante, ya que no todos los discípulos poseen el talento necesario para ser buenos músicos; normalmente la música es una distracción, un esparcimiento necesario. En cuanto a la esgrima y la equitación, son ejercicios físicos saludables, sobre todo para quienes habitan en una gran ciudad. No obstante, recuérdese que la esgrima es un ejercicio bastante peligroso y no hace falta que nuestro alumno se aficione en exceso a ejercicios que son únicamente pasatiempos necesarios al hombre bien equilibrado.

En realidad lo más importante para nuestro joven caballero es aprender un oficio, “me refiero a un oficio mecánico que exija el trabajo manual; aconsejaría incluso que aprendiera dos o tres, pero uno más a fondo”. Hay mucho donde elegir: jardinería, horticultura, trabajo manual en madera y hierro (y varios otros metales de uso ordinario), el labrado de las piedras preciosas, de los vidrios ópticos. Todo eso le suministrará un pasatiempo mucho más útil y humanamente sano que el ir a perder las horas y el dinero jugando a la baraja o a los dados. No hace falta añadir que, a más de todo esto, nuestro futuro caballero debe saber llevar los libros de contabilidad, no sólo a fin de administrar sus bienes, sino también por la satisfacción que produce organizar el presupuesto personal para los negocios y los placeres diarios.

Punto culminante de este sistema educativo es el viaje al extranjero —varios viajes— tanto para que el adolescente perfeccione su conocimiento de las lenguas extranjeras como para que “se vuelva más sabio y prudente conversando con hombres y pueblos de distinto temperamento y distintas costumbres”. Utilitario aquí como en todo su programa, Locke critica acerbamente la costumbre de su época de enviar a los muchachos al extranjero cuando ya tienen el espíritu bien formado, o sea entre los 17 y los 21 años. Ya es demasiado tarde, y son muchos los casos de quienes regresan del viaje habiendo despilfarrado su tiempo después de dedicarse a los placeres y distracciones más frívolos de los que conservarán, por desdicha, toda la vida, un recuerdo inolvidable. Y después de los 17 años es también demasiado tarde para conseguir hablar correctamente un idioma extranjero. Nuestro alumno deberá viajar mucho desde los 7 años

hasta los 16, siempre acompañado de un preceptor. Éste cuidará de que perfeccione su conocimiento de la lengua extranjera, de que frecuente las personas que convenga y que busque pasatiempos fecundos, y aprecie en su justo valor a las gentes de quienes es huésped transitorio. Sólo más tarde, ya hombre, y cuando posea una gran experiencia de los viajes, podrá viajar solo. Y es entonces cuando, refiriéndose instintivamente a las buenas costumbres contraídas en su juventud, sacará el máximo provecho de sus contactos con las gentes de ultramar.

Tal es, a grandes trazos, el contenido de los Pensamientos sobre la educación de John Locke. ¿En qué consiste, pues, su importancia como educador? ¿En que ha formulado una doctrina pedagógica que debe enseñar al caballero de su tiempo a expresarse, a conservar su puesto en la sociedad, y saber también llevar sus cuentas? ¡No! ¿En que ha ejercido una gran influencia a través de sus escritos en Rousseau? Al contrario, hay un mundo de diferencias entre lo que predica Locke y lo que predica Rousseau. ¿En que ha insistido sobre el hecho de que es necesario el concurso del carácter y de la inteligencia para la formación de la personalidad —cosa que lo induce a convertirse en un psicólogo comprensivo, a tratar a cada alumno como a un individuo para el cual se debe elegir con esmero el método de instrucción que más le conviene? Indudablemente, sí. Pero es preciso ir más lejos.

Hay que volver a An Essay Concerning Human Understanding y a la teoría que desarrolla allí, y que concibe al espíritu como una tabla rasa y la sensación como el punto de partida de toda noción. El sensualismo se impone, pues, como cosa de buen sentido. Es la sola fuente de donde puede proceder un sentido común razonable. De la sensación se derivan las primerísimas ideas del niño, y luego, de la contemplación. Estas ideas procedentes de la sensación de la contemplación son lo que Locke llama “ideas simples”. Las subdivide en ideas que proceden sólo de un sentido; las que resultan de la acción de varios sentidos; las que nos llegan por la contemplación; las que son una combinación de sensación y contemplación. A partir de estas últimas formulamos nuestras nociones del placer, del dolor, del poder, de nuestra propia existencia y de continuidad.

Pero para la recepción de estas “ideas simples” el espíritu es pasivo. Una vez recibidas dichas “ideas simples”, el espíritu las elabora de diversas maneras: o bien las combina para formar una idea compuesta; o bien las coloca una al lado de otra para percibir la relación que existe entre ellas; o las aísla y forma una

“abstracción”. Así la reflexión forma “ideas complejas”, tales como las ideas de belleza, de las sustancias y de las relaciones que pueden existir entre distintas cosas. Citemos un ejemplo. El niño en su casa toca la mesa. Tiene la sensación de algo oscuro, cuadrado, duro y liso. Es una “idea simple”. Es su mesa, en su casa. Va a la del vecino. Toca algo que es negro, duro, ovalado y liso. Es la mesa del vecino. Otra “idea simple”. Pero ya el espíritu trabaja y por la reflexión el niño empieza a clasificar las distintas mesas que existen, y puede incluso pensar en otras que pueden existir pero que no ha visto aún. La “idea compleja” ha nacido. Es evidente que la reflexión, por su naturaleza misma, debe vigilarse escrupulosamente. Las conexiones entre nuestras ideas, su comparación, he aquí lo que exige todos nuestros cuidados, toda nuestra vigilancia intelectual. Porque sólo las comparaciones experimentadas hacen posible el conocimiento discursivo, la obra de información y la obra de meditación que dependen de ella.

Es cierto que desde el punto de vista puramente filosófico hay mucho que criticar en esta teoría de John Locke. No olvidemos, sin embargo, que Locke lo sabía también y que, a partir de la publicación de An Essay Concerning Human Understanding, trabajó incesantemente en otro ensayo, Of the Conduct of the Understanding, que nunca terminó y que se publicó después de su muerte. No hay que pretender tampoco que en este último resolvió su problema. Lo importante para nosotros, los educadores, es que en ese postrer ensayo Locke vuelve sobre el problema de la obra de meditación y del conocimiento. Está convencido de que el entendimiento es la base de todo, que es incluso más importante que la voluntad, porque es el móvil de ésta y de cada uno de nuestros actos. Lo esencial es pensar bien, entender bien. Pero, puesto que todo nuestro entendimiento procede de la formación de ideas complejas, por medio de la reflexión, es preciso sobre todo aprender a reflexionar y razonar bien.

Así, en Of the Conduct of the Understanding, Locke vuelve al programa de estudios de su “caballero”. Para llegar a la verdad hay que liberarse de todos los prejuicios, estudiando un problema desde todos sus puntos de vista y en todos sus aspectos. Los prejuicios falsean el raciocinio. Por lo tanto debe tenerse una experiencia de la vida lo más vasta posible. Claro es que no se puede verlo todo ni hacerlo todo. Pero no es necesario verlo todo. La lectura nos abre un mundo que de otra manera quedaría perdido u oculto para nosotros. Es decir, la lectura bien dirigida; y suponiendo que se sabe leer. Leer no es recibir y aceptar ciegamente como la verdad suprema todo lo que se encuentra en un libro, lo mismo que estudiar no es tampoco retener en la memoria un montón enciclopédico de hechos mal digeridos y mal comprendidos. El arte de leer bien

es uno de los más difíciles. Por consiguiente, la tarea primordial de un preceptor es iniciar a su alumno en dicho arte. Debe conducir al discípulo a criticar lo que lee, a pensar y estimar el argumento que se le expone, a buscar todas sus faltas de lógica. Eso es reflexionar bien.

Además, para ayudar al alumno a razonar y reflexionar bien, no hay nada como el estudio serio de las ciencias matemáticas. No se trata de convertir al alumno en un buen matemático, sino de enseñarle todas las trampas en que puede caer si su razonamiento es falso. A la vez, el hecho de que se encuentre ante problemas que no llega a resolver le recordará cómo el razonamiento y el entendimiento humanos pueden fallar.

John Locke es fiel a sí mismo. En esta obra póstuma sigue firmemente unido, como en todos sus escritos, a esos empíricos —hombres de ciencia y filósofos, como sir Francis Bacon, Thomas Hobbes, Harvey, Boyle, Newton, Hume— que dominarían el mundo de las ideas hasta el siglo XIX con su racionalismo experimental que pretendía que las únicas fuentes del conocimiento son la experiencia sensible y las discontinuidades naturales que presenta, y que las ideas de que disponemos no son más que denominaciones por medio de las cuales reunimos colecciones de impresiones sensibles, espontáneamente asociadas entre ellas. Desde el punto de vista puramente pedagógico, este racionalismo experimental nos da, sobre todo gracias a Locke, una nueva escuela de psicología empírica, el abandono del método deductivo, la condenación del verbalismo y del estudio de las palabras sin las cosas, la experiencia como punto de partida de todo estudio, la enseñanza por medio de las cosas y por la observación directa —la escuela de la vida para la vida.

VERNON MALLINSON

BIBLIOGRAFÍA

Cranston, Maurice, John Locke: a biography. Longmans Green and Co.

Locke, John, An Essay Concerning Human Understanding, ed. de A. C. Fraser,

Oxford University Press [Trad. en esp.: Ensayo sobre el entendimiento humano, FCE, México, 1956.]

Locke, John, Some Thoughts Concerning Education, ed. de R. H. Quick, Cambridge University Press; traducido al francés por Coste (1695), Thurot (1821), Fochier (1882) y Compayré (1889).

Locke, John, The Conduct of the Understanding, ed. de T. Fowler, Oxford University Press.

O'Connor, D. J., John Locke. Pelican.

Russell, Bertrand, History of Western Philosophy. Allen and Unwin.

* BIOGRAFÍA. Originario de Somerset, y nacido en una familia acomodada, sujeta a la estricta observancia puritana, John Locke estudió primeramente en la public school de Westminster y luego en Christ Church, Oxford. Tras haber estado a punto de consagrarse a la vida religiosa, y seducido indudablemente por la moda de la investigación experimental en los laboratorios de física y de química que comenzaban a propagarse, sintió en seguida la vocación científica y prosiguió sus estudios de medicina, primeramente en Oxford y luego en Montpellier. Terminados éstos, fue secretario y consejero particular de Lord Ashley, conde de Shaftesbury. Introducido por él en el círculo de la política, lo siguió en su desgracia y marchó desterrado a Holanda. Tras la revolución de 1688, Guillermo III de Orange lo condujo a Inglaterra y trató inútilmente de que volviera a la vida pública y política. Pero Locke había encontrado entre tanto su verdadera vocación, la de filósofo, y sabía permanecer al margen para disponer de tiempo para la reflexión. Consiguió un apacible refugio entre los Masham, en su palacio de Otes, en Essex; fue el preceptor de sus hijos, y murió en el otoño de 1704.

OBRAS PRINCIPALES: 1689: A Letter concerning Toleration; 1690: A second Letter concerning Toleration. Two Treatises on Civil Government; An Essay Concerning Human Understanding; 1693: A Third Letter concerning Toleration; Thoughts on Education; 1706: The Conduct of Understanding.

VI. ROLLIN FORJA EL ESPÍRITU DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (1661-1741)

Si el progreso de la humanidad se debe, como ya hemos demostrado respecto a un punto difícil, a la colaboración de esfuerzos siempre distintos y a veces antagónicos, la realidad de esta máxima general aparece con una claridad asombrosa en la historia de la educación. Hay pocos terrenos —excepto el de las instituciones políticas— en donde la confrontación y la fecunda oposición dialéctica de los realistas y los idealistas sea tan evidente. Tradicionalista por instinto, puesto que es el lugar donde la generación presente trasmite a la que sigue los valores que su experiencia considera confirmados, la escuela no deja de recibir, desde el exterior, las conmociones anárquicas traídas por los profetas de un porvenir todavía borroso. Por este motivo una historia de la educación ha de ser necesariamente heterogénea. No puede olvidarse de abordar directamente las instituciones que dispensan el saber, a fin de estudiar, mediante el análisis minucioso de los horarios, de los programas y de los manuales, el fin concreto que se propone la gran máquina escolar, y la naturaleza del espíritu que la anima. No puede tampoco pasar por alto a esos grandes doctrinarios cuya voz poderosa nos hechiza y cuyas utopías nos seducen. Pero cuanto más nos familiarizamos con las cuestiones docentes, más advertimos que la realidad de la escuela escapa a la vez al determinismo sociológico y a lo arbitrario de la filosofía. Aunque la escuela se halle frecuentemente bastante lejos del servilismo ideológico que desean los que detentan el poder, no debe tampoco creerse que acoge con tanta facilidad esas grandes síntesis nuevas que, sin embargo, parecen caracterizar a todo un siglo. Ligada a la sociedad futura por la preparación eficaz de la juventud, y a la sociedad presente por la situación de sus profesores y por su condición histórica, la escuela se sumerge en su propio pasado cultural que le da su memoria y su sensibilidad personales. A través de esta memoria y de esta sensibilidad acoge las transformaciones políticas y las revoluciones culturales. Si nos situamos en este punto de vista, el pedagogo por excelencia no es quizá tanto el que concibe una nueva imagen del hombre o del niño, ni el que se dedica a la administración universitaria como se consagraría a la dirección de un banco o de

un municipio, como el que, ni funcionario ni filósofo, pero tal vez a medias lo uno y lo otro a un tiempo, trata, en una situación social determinada, de definir un clima en donde el espíritu y el cuerpo del hombre se desarrollen a sus anchas, y de labrar en él las instituciones escolares a fin de conseguir en ellas el mejor rendimiento humano.

Adoptando dicho punto de vista se ahorra establecer comparaciones entre personas demasiado distintas para pertenecer a un mismo género, y se coloca de nuevo a la pedagogía en el lugar que le corresponde. No hay que comparar a un Rollin con Platón, con Montaigne, con Rousseau o con Auguste Comte; sino, más bien, con un Isócrates, un Quintiliano, un Éguinard, un Juan Bautista de La Salle, un Comenio o un René Hubert.

Gabriel Compayré, que no siempre le ha hecho justicia, tuvo al menos el mérito de comprender exactamente el lugar histórico de este hombre y la manera en que se esforzó en pensar y mejorar la escuela de su tiempo. En efecto, Rollin señala el momento preciso en que la monarquía francesa, que ha vuelto a encargarse de la universidad derrumbada durante las guerras religiosas, procura organizar, frente a los jesuitas y los oratorianos, una enseñanza secundaria que pueda vigilar directamente y cuyos métodos tienden a dominar todos los colegios libres del reino. La nueva carta de la enseñanza pública, es el reglamento de 1600: “Leyes y Estatutos de la universidad, hechos y promulgados por orden y voluntad del muy cristiano y muy invencible rey de Francia y de Navarra Enrique IV.”

Este reglamento consagra múltiples usos, esboza algunas leves reformas, y, sobre todo, instaura una disciplina más severa que la del pasado, cuyos progresos fueron vigilados por las sucesivas inspecciones a lo largo del siglo XVII. La Universidad (entiéndase la Universidad de París, pues las universidades de provincias tienen sus respectivos privilegios y la enseñanza superior recluta sobre todo sus alumnos en los florecientes colegios de los jesuitas, iguales o superiores a los de la capital), la Universidad, decíamos, conserva en él su organización anacrónica. En la cumbre las tres facultades de teología, derecho y medicina; en la base la Facultad de las artes, es decir, un haz bastante nutrido de colegios dirigidos por principales o “jefes de colegios” con poderes muy amplios (no sólo sobre los alumnos, sino también sobre el personal docente), sometidos ellos mismos a la autoridad del rector (decano de la Facultad de las artes), la cual se hace sobre todo sentir en forma de inspecciones generales. Entre estos establecimientos de enseñanza secundaria los más importantes eran los colegios

de Arcourt, Beauvais, Grassins, Plessis-de-Montaigu, y del Cardinal-Lemoine.

En cuanto a su estructura, la enseñanza dada en estos colegios no está muy definida: el número y denominación de las clases no figuran en el reglamento. Sabemos únicamente que los niños ingresaban a los nueve años en una clase que corresponde más o menos a nuestro 4°, pasando allí alrededor de siete años, dos de ellos de filosofía. Ideológicamente el espíritu del colegio se caracterizaba por la más completa sumisión al rey muy cristiano, lo que suponía, por otra parte, una profesión obligatoria de fe católica. En el aspecto cultural se trataba de una preparación humanística para una enseñanza superior todavía puramente formal (puesto que el ejercicio esencial de los futuros médicos seguía siendo la polémica). El latín era el vehículo y hasta cierto punto la sustancia misma de dicha enseñanza. Se le tenía tal respeto que una falta en esa materia adquiría proporciones sacrílegas, como lo prueba el famoso artículo 17 del reglamento citado. “Habrá en cada clase un vigilante que presentará al jefe del colegio una lista de los alumnos que hayan faltado al oficio divino, o que hayan empleado la lengua vulgar o que hayan cometido alguna falta grave.”

Semejante estructura política y cultural hubiera podido conseguir que el ideal universitario retrocediera a la época de Janotus de Bragmardo y de otros sorbonistas prepantagruélicos. Si no sucedió así tal vez se deba a que la sociedad civil impuso progresivamente la norma del hombre honrado, más flexible y más abierto; tal vez también a que la competencia de los jesuitas, mejor adaptados al espíritu nuevo, determinó pronto una serie de reformas; pero se debió además, sin duda, a que los profesores de la Universidad supieron llenar esos programas de un humanismo auténtico que sobrevivió a su aplicación. Estos tres factores se encuentran admirablemente reunidos en el caso de Louis Rollin.

Nacido en 1661, en París, en un medio de pequeños artesanos, llamó la atención, por sus precoces cualidades escolares, de un benedictino encargado de la educación popular y obtuvo una beca de interno en el colegio de los Dieciocho. Luego siguió los cursos del colegio de Plessis, donde brilló sobre todo en sus estudios de humanidades. La austeridad de sus costumbres, tan notables como sus trabajos, lo hizo inclinarse hacia la teología: conquistó sus títulos en la Sorbona, pero no recibió las órdenes sagradas, sin duda por un exceso de escrúpulos debidos a la influencia de ese ambiente jansenista. Por otra parte, permaneció leal hasta su muerte al recuerdo de Arnauld y al espíritu de Port-Royal.

En 1683 sustituyó de pronto, como profesor de segunda, a su antiguo maestro Hersan, en el colegio de Plessis, cátedra que cambiará en 1687 por la de retórica en el mismo establecimiento y en 1688 por la de elocuencia en el Colegio de Francia. Sus éxitos y sus virtudes lo llevan, en 1694, al rectorado de la Universidad de París; puesto que ocupa en tres ocasiones, el último poco antes de su depuración definitiva, en 1720. En el intervalo había sido dieciséis años "principal" en el colegio de Beauvais, de donde lo expulsó la cábala antijansenista en 1712. Ésta no pudo alejarlo de la Academia de las Inscripciones, donde fue elegido en 1701, pero le cerró la Academia francesa y continuó persiguiéndolo incluso después de su muerte, puesto que hubo que esperar hasta la restauración para ver coronado en 1818 su elogio, debido a Berville. Rollin conoció entonces un auge extraordinario, ya que sus obras completas (30 volúmenes en 8º) fueron objeto de seis ediciones rivales entre 1817 y 1845, de las cuales las mejores son la de Letronne en 1821-1825 y la de Guizot en 1821-1827, mientras que Villemain y Nisard exaltaban su recuerdo. Recordamos estos nombres para demostrar cuán profundamente se inserta el Tratado de los estudios de Rollin en la tradición de la universidad francesa. Ésta pasa durante los siglos XVII y XVIII por una fase muy singular: mientras la enseñanza superior declina en ella continuamente (las universidades están ya moribundas cuando la Revolución las suprime), la enseñanza secundaria se desarrolla y sobrevive a las crisis más diversas, no sólo en su estructura (generalizada por Napoleón I) sino incluso en su espíritu, que no varía hasta mediados del Segundo Imperio. La universidad de Rollin fue definitivamente sustituida por la universidad de Victor Cousin primero y la de M. Liard después.

Lo más curioso en el caso del Tratado de los estudios es que su autor tenía plena conciencia de la situación histórica que tratamos de definir. Esta obra debió su nacimiento a una circunstancia cuya trascendencia simbólica no puede escapar a nadie. Un siglo de funcionamiento eficaz forzó, al fin, la confianza de la monarquía francesa, siempre un poco recelosa frente a los profesores. Pero esta vez Luis XV se decide a tener un gran gesto: funda "la instrucción gratuita" y otorga salarios a los maestros, que hasta entonces sólo recibían los cinco o seis escudos de oro pagados, de acuerdo con los estatutos, por los alumnos. Rollin se encarga de pronunciar un discurso de agradecimiento el 19 de diciembre de 1719. Y lo hace con ese tono digno y discreto que la universidad de Francia supo siempre conservar en su relación con los poderes públicos.

Nos afligía tener que pedir a nuestros discípulos otra recompensa que no fuese la gratitud y la buena disposición por un trabajo que no debe dejar de tener su remuneración, pero que no conviene vender. Por último, la bondad y la liberalidad del Rey nos ha emancipado de esa servidumbre tan penosa como poco decente.

El mejor modo de agradecer a Luis XV su intervención será mostrarle hasta qué punto estaba justificada: su confianza, exponiéndole los métodos que se experimentaron y recordando, en esta feliz circunstancia, los principios en que se inspiraron los maestros de la universidad:

En lo que atañe a este punto, mi principal empeño ha sido… poner por escrito y fijar el método de enseñanza empleado desde hace mucho tiempo entre vosotros, y que, hasta ahora, se trasmitió sólo oralmente, como por una especie de tradición; hasta donde yo sea capaz, un monumento perdurable de las reglas y de la práctica que seguís en la instrucción de la juventud (Epístola a Mons. el Rector y a la Universidad madre de las ciencias).

Se trata, pues, de recoger, de codificar (in artem redigere), como hubieran dicho los contemporáneos de Rollin, una costumbre magistral ya probada, apreciando desde luego que, como en toda legislación, esta codificación es normativa, y que nunca prescinde de las lecciones de la experiencia. Si el propio Derecho romano lleva aún la marca de Triboniano, ¿cómo la exposición de una práctica escolar vivida y perfeccionada durante cuarenta años por el ponente podría no llevar el sello de su personalidad? Aunque tradicional, la obra de Rollin no es en modo alguno impersonal. Advertiremos en el espíritu que anima toda esa construcción, y más precisamente en algunas de sus partes, la marca de su genio. Y no es menos evidente que, merced a una reflexión razonada y sistemática acerca de una práctica ya muy experimentada, Rollin introdujo por vez primera la pedagogía en la universidad francesa y que la situó en un nivel del cual en lo sucesivo sería imprudente quitarla, salvo en caso de alguna necesidad vital.[1]

EL FIN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: FORMAR HOMBRES DE GUSTO

a) LA EDUCACIÓN RELIGIOSA, MORAL Y LITERARIA

La posición, a la vez clásica y personal, de Rollin, se manifiesta en el título de su obra maestra. Porque lo que por costumbre llamamos Tratado de los estudios, lleva un nombre menos severo: De la manera de estudiar las letras mediante el espíritu y el corazón (1726-1728) (tomamos esta cita de la edición de 1745). Rollin se coloca expresamente, desde un principio, en el marco del reglamento de Enrique IV, que se supone que llega hasta los fines de la educación: “La Universidad de París, fundada por los reyes de Francia para trabajar en la instrucción de la juventud, se propone en este empleo tan importante tres grandes objetos, que son la ciencia, las costumbres y la religión” (Discurso preliminar).

1) Rollin acepta la hipótesis de la religión cristiana como la única que puede conseguir una formación completa del niño y su ordenación respecto de una verdad integral; más adelante veremos por qué procedimientos pedagógicos asegura el concurso de las diversas disciplinas a esta obra capital. La religión, primerísima en sí, se supone que la trae el alumno en su equipaje: se velará solamente en mantenerla por medio de ejercicios adecuados.

2) La moral, que viene después, se sitúa más directamente en el plano pedagógico. Toda la educación de Rollin está dominada por el principio jansenista de un pecado original contra el que es preciso luchar sin tregua.

Hay en el corazón del hombre, desde su corrupción, una desdichada fecundidad para el mal, que altera en seguida en los niños las escasas buenas disposiciones que les quedan, si los padres y los maestros no se esfuerzan continuamente en alimentar y en hacer crecer esas pobres simientes del bien, restos preciosos de la antigua inocencia, y si no arrancan con un cuidado infatigable las zarzas y espinas que de tan mal fondo brotan sin cesar (p. xxv).

Esta propensión al mal está estimulada por la lamentable constitución de la sociedad, harto frecuentemente organizada para la satisfacción de nuestros vicios. El joven no encontrará en ella sino desórdenes y tentaciones, en una palabra, esa contra-providencia en que Satanás dirige el baile y que la Iglesia ha designado siempre con el término MUNDO. ¿Cómo luchar contra éste y sus engaños? Rollin responde:

Es preciso oponer a todas esas voces seductoras una que se haga oír en ese ruido confuso de peligrosas opiniones y que disipe todos esos falsos prejuicios. Los jóvenes necesitan (si se me consiente emplear este término) un monitor fiel y asiduo, un abogado que pleitee, junto a ellos, por la causa de lo verdadero, de lo honrado, de la recta razón, que les haga ver la falsedad que reina en casi todos los discursos y conversaciones de los hombres, y que les procure reglas seguras para llegar a este discernimiento (p. XXVIII).

Pero ¿quién será este monitor? Con una gran penetración psicológica Rollin no se muestra partidario del preceptor ni incluso del maestro custodio. Sabe de sobra que los Emilios recusan pronto a su preceptor titulado, “al solo nombre de lecciones se alarman”. La educación moral debe, pues, hacerse —empleando el término de Kierkegaard— mediante la “comunicación indirecta”, y no por imposición dogmática. “Los preceptos que se refieren a las costumbres, para que hagan impresión, deben ser breves y vivos, lanzados como una saeta” (p. XLII). Conviene, por tanto, formar la sensibilidad del niño, y para poder salvarlo de las excitaciones viciosas que lo rodean, es preciso ofrecerle el ejemplo de las virtudes antiguas realzado por el prestigio de las grandes civilizaciones históricas.

Es preciso darles maestros que no susciten su suspicacia y de los que no puedan desconfiar. Para protegerlos o curarlos del contagio de este siglo, hay que transportarlos a otros países y otros tiempos y oponer al torrente de las máximas falsas y de los malos ejemplos que arrastra a casi todo el mundo, las máximas y los ejemplos de los grandes hombres de la antigüedad (p. XXVIII).

Realmente no hay más preparación a la vida que la preparación moral. Si quiere darse al Estado ciudadanos útiles, debe recordarse primeramente que “sólo la virtud pone a los hombres en situación de desempeñar como es debido los cargos públicos”. Se trata, pues, de formar una conciencia ilustrada y, para esto, ilustrar el criterio del muchacho a la luz de las virtudes antiguas.

3) En esa fase de la dialéctica pedagógica se pone de manifiesto la importancia primordial de la educación literaria. Las bellas letras darán la sustancia necesaria a esa preocupación por arraigar la virtud. “No tienen por objeto inmediato la virtud, pero disponen a ella; y son a ese respecto lo que los primeros elementos de la gramática respecto a las letras mismas y a las ciencias, es decir: instrumentos muy útiles si se sabe emplearlos.”

Pero la práctica de las letras trae consigo algo más que materia para la reflexión moral; constituye en sí misma un ejercicio formativo y enriquecedor. Basta observar, para convencerse, las felices consecuencias que tuvieron estos estudios en los pueblos favorecidos por la gracia del Renacimiento. Aquí Rollin entona a su vez las alabanzas que Erasmo, Budé y Rabelais han hecho resonar tantas veces y reanuda el tema tan magníficamente tratado por Jean Bodin en su Discurso al Senado y al pueblo de Toulouse (1559); entre pueblos de genio análogo únicamente las “ciencias” son capaces de establecer una notable distinción: las ciencias, o en otra palabra, el humanismo.

Y es que la familiaridad con los clásicos dispensa un importante beneficio. Las bellas letras no desvían únicamente el espíritu de las trampas sensibles para fijarle metas ideales, sino que lo ponen en contacto con autores que, “después de haber pasado el riguroso examen de tantos siglos y de tantos pueblos, y después de haber sobrevivido a la ruina de tantos imperios, han merecido ser, por sufragio unánime, y para todos los siglos posteriores, los artistas soberanos del buen gusto y los modelos acabados de lo más perfecto que existe en literatura”.

El papel del pedagogo consiste en sembrar esta simiente de humanismo en abundancia y con amor. Pero es evidente que florecerá según sea el terreno que la ha recibido. Los mejor dotados podrán llegar, siguiendo el sueño de Cicerón o de Quintiliano, hasta la perfección formal del Orator, cosa que Rollin realiza en el haz de las distintas vocaciones verdaderamente literarias. El ideal sería, sin duda, que salieran de la escuela oradores, poetas y filósofos perfectos. Esta

“formación literaria” corresponde, por otra parte, entre los grandes de este mundo, a un aumento de competencia en su especialidad (Paulo Emilio y Escipión el Africano fueron mejores estrategas por ser perfectos letrados).

Pero, en un nivel más modesto, la adquisición de la cultura clásica en un espíritu de buena voluntad garantizará al menos en él la reserva, la soltura y el criterio que distinguen al hombre honrado y le permiten hacer su contribución personal al progreso de la vida social:

Pero aunque dicho estudio sólo sirviera para adquirir el hábito del trabajo, para mitigar su esfuerzo, para detener y fijar la volubilidad del espíritu, a vencer la aversión hacia una vida sedentaria y reconcentrada y hacia todo lo que sujeta y doblega, ya sería una gran ventaja. En efecto, aleja de la ociosidad, del juego y del libertinaje. Llena con algo útil esos vacíos de la jornada que le pesan tanto a tantas personas, y hacen muy grato un ocio que, sin la ayuda de las letras, es una especie de muerte y como la tumba de un hombre vivo. Pone en situación de juzgar sanamente las obras que se publican, de establecer amistad con personas de claro ingenio, de introducirse en los ambientes más selectos, de intervenir en las conversaciones de los sabios, de intervenir en coloquios en los que, de otra suerte, habría que permanecer mudos; de hacerlos más útiles y gratos alternando los hechos con las reflexiones, y haciendo resaltar los unos con las otras (p. XVII).

Estos distintos párrafos demuestran hasta qué punto dicho concepto de la educación es orgánico y unitario. El resultado no es uniforme, ya que cada uno recibe de su educación escolar las gracias vitales que necesita. Pero en el núcleo de esta formación existe un principio, de cuya exigüidad se ha burlado erróneamente la crítica, que encierra en una sílaba todas las virtudes del kaloskagathós trasladado a la vida moderna, y dicho principio es el gusto:

El espíritu, formado y nutrido por ese zumo de la antigüedad, lo transforma en su propia sustancia y, fortaleciéndose poco a poco, llega al punto en que la idea de lo bello, que se ha hecho familiar por la lectura de los antiguos y que se ha grabado profundamente en el alma, produce allí su efecto sin que se piense en él,

haciendo la obra conforme al modelo del cortesano; en una palabra, hace renacer en los hombres de hoy el gusto de la elegancia ática y de la urbanidad romana (p. XVI).

Ese buen gusto, definido por la estética literaria, pero que se puede extender a toda la civilización (cf. pp. LXXXI a LXXXIX) es, en el fondo, la materia única de la enseñanza. Se trata de no desmerecer de la perfección clásica y de oponer una barrera a las malas influencias que amenazan a la juventud.

Porque hay cepos tendidos en todas partes para sorprender los espíritus de los jóvenes, a menos que opongamos a esa corrupción y a ese mal gusto, que crecen de día en día, una poderosa barrera, y los fortalezcamos con la lectura asidua de los antiguos y de aquellos modernos en los que reina igualmente el gusto depurado de la sana elocuencia.

Afortunadamente la universidad está ahí y sus maestros se hallan perfectamente armados: “Ese gusto reina hoy entre vosotros y en toda Francia.” (Epístola a Mons. el Rector y a la Universidad.) ¡Pero hay que tener cuidado y no meter el lobo en el aprisco! Porque, por ejemplo, Séneca, de no haberse precavido contra él, hubiera bastado para inficionar de romanticismo el siglo de Luis XIV e incluso el de Luis XV. Y el bueno de Rollin no cesa de amonestar a sus colegas para que se mantengan vigilantes en el atrio del templo, y da fin a su epístola con una amplia prosopopeya donde se ve cómo los imperios están llamados a una rápida destrucción, en tanto que el buen gusto “fundado en principios inmutables, es el mismo para todos los tiempos” (op. cit., p. XIX). Jamás ningún valor fue concebido y preconizado con mayor entusiasmo.

b) LAS DIVERSAS DISCIPLINAS EDUCATIVAS: TRADICIÓN E INNOVACIÓN

1) La enseñanza de las lenguas

La exposición sistemática de los estudios, que va tras las consideraciones preliminares, nos lleva ante todo al estudio de las actividades escolares. “La inteligencia de las lenguas sirve de introducción a todas las ciencias. Por ellas llegamos, casi sin trabajo, al conocimiento de una infinidad de cosas que costaron larguísimos empeños a los que las descubrieron. Por ellas se nos abren todos los países y todos los siglos” (p. 1). Sería evidentemente deseable que un campo tan fecundo fuera cultivado en toda su extensión, pero los límites de los programas y los de las capacidades del niño hacen que nos contentemos con tres lenguas. El mérito de Rollin consiste no sólo en haber definido con una notable precisión los mejores métodos para asimilar las lenguas citadas, sino en haber establecido el equilibrio del latín, el griego y el francés de manera que los tres coadyuven, cada uno desde su nivel, en la construcción de una profunda educación literaria.

i) El latín. En este conjunto el latín forma la armadura esencial: lengua clásica, lengua técnica internacional, sirve de transición entre el griego, que ya no es más que una lengua muerta, y el francés, que se esfuerza por conseguir sus títulos de nobleza literaria. “Es el estudio de esta lengua el que constituye propiamente la tarea de las clases y es como el fondo de los ejercicios del colegio, donde se aprende no sólo a entender el latín, sino también a escribirlo y hablarlo” (p. 159).

Rollin entiende que este estudio debe ser tan concreto como sea posible. El fin que se busca sólo puede alcanzarse explicando a los autores, que son como un diccionario vivo y una gramática parlante, donde se aprende por la experiencia misma la fuerza y el verdadero uso de las palabras, frases y reglas de sintaxis (p. 160). Es preciso, pues, constituir un grupo coherente de autores, a partir de las colecciones simplificadas compuestas para las clases elementales (los libros de M. Heuzet son ya a este respecto una prefiguración del De viris illustribus de Lhomond),[2] hasta los tratados morales de Cicerón, pasando por los autores apropiados a las fuerzas y posibilidades de los alumnos. Estos textos serán preparados en casa o en un estudio preliminar, antes de que se los explique en la clase.

Apoyándose en esta base, el alumno se ejercitará, poco a poco, en hacer al principio temas de imitación y luego verdaderas composiciones latinas, que le permitirán muy pronto elevarse, sobre las huellas de Quintiliano, hasta las

cumbres de la elocuencia. El latín se convertirá de esta suerte en una lengua magnífica, empleada naturalmente cuando circunstancias solemnes o discusiones técnicas requieran el que se recurra a una mentalidad o una terminología común.

Sin referirnos a las múltiples ocasiones imprevistas que pueden sobrevenir en la vida, sobre todo cuando se viaja por países extranjeros, donde la facilidad de entender y hablar el latín viene a ser una ayuda preciosa, e incluso algunas veces una necesidad absoluta: la mayor parte de los que estudian en los colegios, y que se dedicarán un día unos a la medicina, otros al derecho, muchos a la teología, todos a la filosofía, están indispensablemente obligados, para prosperar en sus estudios, a acostumbrarse desde muy pronto a hablar la lengua de estas escuelas, que es la latina (p. 253).

Pero entre los rudimentos y el discurso hay un lugar intermedio, cuya importancia escapó completamente a Compayré: el empleo del latín como lengua hablada en el interior de la escuela. El estudio que le consagra Rollin es, a nuestro entender, el mejor análisis que jamás se haya hecho del "método directo", y de su utilidad pero también de sus límites. Rollin se pronuncia contra la prescripción del reglamento de 1600 en lo que concierne al uso exclusivo del latín en los colegios. Le preocupa no solamente el riesgo real (tan certeramente descubierto por Montaigne) que constituye para el aprendizaje de una lengua tan exigente, la jerigonza que se habla en las clases elementales, sino muy especialmente la enfadosa violencia que significa para los niños el absoluto abandono de su lengua materna: esta práctica, dice, "oprime de algún modo el espíritu de los jóvenes, manteniéndolos en una tortura y una sujeción que les impide expresarse libremente" (p. 253).

Convendrá, pues, conservar en las clases un cierto uso del latín como lengua hablada con la condición de "que el propio maestro mezcle la lengua latina con la francesa en sus explicaciones. Éstas no serían de gran utilidad para los jóvenes si se dieran totalmente en latín" (p. 255).

ii) El griego. Sería evidentemente deseable que la posesión de la lengua griega alcanzara la perfección. Muy lejos, como dijo Compayré, de defender los estudios griegos solamente por espíritu de rutina, Rollin, ardiente partidario del

helenismo, cree dar a esta disciplina la máxima amplitud compatible con las prescripciones harto restrictivas del reglamento de 1600. Art. 23: "Los escolares no serán ajenos a la lengua griega." Sin embargo, como no se trata de conseguir que los niños hablen el griego, sino que comprendan los principales textos sagrados y profanos de la literatura helénica, bastará, como una base de estos estudios, con media hora diaria en 4° y en 5°, y con una hora hasta la retórica del 6°. Los futuros teólogos o doctores deberán beneficiarse también con un curso especial suplementario que continuará incluso en filosofía.

El estudio del griego es, efectivamente, la propia coronación del humanismo. "Grecia ha sido y será siempre el manantial del buen gusto" (p. 117). Madre de las ciencias y de las artes ha definido todos sus términos con tal precisión que la palabra griega permanece en la raíz de todas las lenguas ulteriores. En cuanto a la literatura griega, atesora en su acervo la totalidad del Nuevo Testamento, las obras de los padres de Oriente y las decisiones de los concilios. En fin, es la lengua de Homero, que sigue siendo el patriarca indudable de toda la educación clásica. El tratado especial que Rollin consagra, al fin de su primer volumen, a la lectura de Homero da la más exacta idea de los beneficios que espera de la frecuentación de los clásicos. Mientras que una poesía, a la vez sensible y recia, forma el gusto de los jóvenes, éstos aprenden en sus inspiradas páginas los principales deberes de la vida cívica, familiar y religiosa: al encontrar en el bardo antiguo los "restos preciosos de esas verdades primitivas que el autor de la naturaleza grabó en el corazón del hombre" (p. 389), están mejor preparados para gustar y comprender lo que tiene de universal y trascendente el mensaje cristiano.

iii) El francés. Pero si el griego constituye el ápice, y el latín el corazón de la pirámide, el francés —y esto es nada menos que una revolución— debe, en lo sucesivo, ser la base.

No se trata aquí, efectivamente, sólo de acabar con el ostracismo que pesaba, en toda la Europa culta, sobre las lenguas "indígenas", sino de introducir el francés en el cuerpo de las disciplinas humanísticas: "La necesidad de aprender la lengua francesa por principios" es uno de los objetivos más nuevos que nos propone el Tratado de los estudios, y su autor se da perfecta cuenta de que a este propósito abandona los caminos transitados habitualmente para "aventurarse en algunos intentos particulares" (p. CIV).

Rollin advierte, en efecto, con su seguro conocimiento de los valores de la

civilización, que ha llegado la hora de que el francés alcance el nivel de una lengua de cultura. Es preciso, en consecuencia, alinear su estudio con el de las lenguas clásicas. Media hora de francés al día, que se completará mediante lecciones dirigidas, permitirá explicar un reducido número de excelentes textos, entre los cuales brillan, naturalmente, las tragedias sacras de Racine y un buen número de vidas edificantes, que Fléchier y Marsollier ilustraron en esa época. El hecho de que la enseñanza de la historia esté casi totalmente consagrada a la historia antigua, llevará, por compensación, a ofrecer a los alumnos un gran número de tratados relativos a las instituciones modernas, como las historias de las tres academias. Bossuet y Pascal vendrán al frente de esa hueste de moralistas, cuya influencia preponderará en filosofía con la Lógica de Port-Royal. Pero no se temerá poner a los alumnos en relación con los maestros más notables de la teología galicana, si juzgamos de acuerdo con el magnífico ejemplar (que poseemos) de la Perpetuidad de la fe de la Iglesia católica de Arnauld, ofrecido y dedicado por el mismo Rollin a un alumno de 6° del colegio de Beauvais como premio de recitación. Como se ve, todavía no había llegado la hora de introducir en las clases de francés los comentarios del periódico diario o de la última obra teatral en boga.

De igual suerte la explicación de textos no era sino un ejercicio preliminar, destinado en último término a provocar el deseo de leer y a dirigirlo. Por la excelencia de la traducción, el alumno lograba la verdadera medida de su lengua y comprendía sus exigencias y su genio propio. Hemos conocido aún verdaderos profesores de retórica (podemos garantizar la excelencia del método) que hacían de la versión latina el principal ejercicio de francés y que se negaban a repartir su horario entre clases especializadas.

La composición francesa se desgajaba entonces poco a poco de la imitación latina: pequeñas fábulas y cartas en las clases elementales; disertaciones, arengas, etc., en las de los mayores. Éstos eran invitados, para ocupar sus vacaciones, a plagiar al autor que eligieran y así Rollin tuvo con frecuencia la alegría de ver que algunos de sus discípulos se “atrevían” incluso con Tácito (p. 106) y su Vida de Agrícola. Tal vez conviniera que los historiadores de la literatura se fijasen en esta formación, para apreciar sanamente ciertas obras del siglo XVIII, como La vida de mi padre, de Restif de la Bretonne.

Realizada así la convergencia de las tres literaturas, no podía sino producir felices efectos. Mediante la definición de normas comunes, facilitaba el aprendizaje de la gramática y la comprensión de la morfología. Por la extensión

progresiva de una “mentalidad clásica”, permitía que el aticismo griego y la urbanidad romana formasen al hombre medio del mañana y que reforzaran lo que el espíritu francés tuviera ya de cortesía, profundidad y claridad.

2) La historia y la filosofía

i) Desarrollo y ahondamiento de los estudios históricos. La historia es también una de esas disciplinas en las que el bueno de Rollin aventura algunos propósitos particulares. Él mismo es un historiador muy apreciado en su tiempo, con los trece volúmenes de su Historia antigua (1730-1738) y los cinco volúmenes de su Historia romana, que dejó inconclusa. Como se sabe, Voltaire se mostró muy duro para con estos trabajos, evidentemente faltos de erudición y de crítica: pero veremos que estos defectos proceden tal vez del predominio del punto de vista pedagógico sobre el punto de vista científico.

Con la enseñanza de la historia, Rollin tropieza por primera vez con el insuperable obstáculo que constituye, en la segunda enseñanza, el reducido número de horas de que dispone el educador frente a un programa harto recargado (t. III, p. 11). Compayré, que le reprocha equivocadamente el no enseñar la historia de Francia (puesto que esta disciplina está, en el fondo, comprendida en la de la lengua), podría también censurarle el que no enseñara bastante Historia antigua, puesto que la falta de tiempo obliga a contentarse con leer a los alumnos un manual compuesto “del que se les hará rendir cuentas de cuando en cuando” (Advertencia, t. II, página 7).

Lo que se intenta, no es tanto enseñar a los alumnos el contenido de las sucesivas civilizaciones, como procurarles, mediante una reflexión continua sobre las grandes proezas de nuestros antepasados, “el gusto de la gloria perdurable y la verdadera grandeza” (p. 13). La historia lleva a su fin ese proceso suscitado por el estudio de las lenguas clásicas y nos procura, por la amplitud de la visión, ese sentido de lo universal que constituye la verdadera pubertad del espíritu:

Sin ella, encerrados en los límites del siglo y del país en que vivimos, dentro del estrecho círculo de nuestros conocimientos particulares, y de nuestras propias

reflexiones, continuaríamos siempre en una especie de infancia, e ignorando profundamente todo cuanto nos ha precedido y todo cuanto nos rodea (pp. 1-2).

Los profesores suministrarán, pues, a sus alumnos los principios requeridos para que adquieran el juicio histórico. Les enseñarán a situar los hechos en el espacio y en el tiempo, apoyándose en la cronología y la geografía, “los dos ojos de la historia”. Los libros que se les procuren redactados en francés, subrayarán las características de las diversas épocas, buscando apoyo en las costumbres y el curso de la vida, y desprendiendo las causas esenciales de las grandes transformaciones de la sociedad, de la ascensión o la declinación de los imperios.

Una atención particularísima sobre la Historia sagrada nos descubrirá, a lo largo de las actitudes del pueblo judío, la causalidad trascendente del Dios de la Alianza y nos mostrará así, tras este movimiento notorio de las segundas causas, la acción, poderosa e irresistible, de la Providencia. Consideración esencial acerca de la que Rollin se extiende en varias páginas (186-188) y que le permite, tras Bossuet, llegar sin esfuerzo al plano de la filosofía de la historia.

Se tendrá una idea muy clara del valor de esta enseñanza considerando en qué transportes podía sumir a un escolar tan reacio como el joven Sainte-Beuve. Éste, a quien la lectura de Rollin y de Aguesseau había determinado a sacrificarlo todo con tal de aprender el griego, nos describe, en Voluptuosidad, el placer que un estudiante de la época encontraba en esa historia totalmente iluminada por los designios de la Providencia:

Esto me conmueve aún, y me hace sonreír de encanto cuando pienso con qué ansiedad personal seguía yo, en la historia antigua, a los héroes laudables, a los conquistadores favorecidos por Dios, no obstante ser paganos, como, por ejemplo, Ciro, o Alejandro antes de sus excesos. En cuanto a los que vinieron después de Cristo, y cuya carrera tuvo tantas vicisitudes, sentía un redoblado interés por ellos. Acongojábame si seguían siendo paganos o desde que se inclinaban a la herejía. Constantino y Teodosio me producían viva inquietud; me apenaba la falsa senda de Tertuliano, y me llenaba de gozo saber que Zenobia había muerto cristiana (cf. Voluptuosidad, B. Charpentier, París, 1912, pp. 7-9).

Basta con este testimonio para comprender hasta qué punto la historia concebida por Rollin podía cautivar a los alumnos y convertirse en el cruce privilegiado donde la cultura clásica se fundía armoniosamente con la educación religiosa, quitando a ésta sus fastidiosos aspectos de utilitarismo moral y de sectarismo egoísta.

ii) La filosofía, término natural de la educación secundaria. La quinta parte del Tratado se abre con una vigorosa defensa de la filosofía y una amonestación a los padres para que no permitan que se menoscabe ni la duración considerable (dos años) de los estudios que se le consagran ni la regularidad de sus ejercicios. La idea central es que la filosofía concluye lo que la educación literaria persigue desde el principio de la enseñanza escolar, esa formación del juicio que, madura en lo sucesivo, puede recaer en la totalidad de los fenómenos de la naturaleza y sobre el sentido de la existencia (cf. pp. 312, 339-340).

La continuidad de la enseñanza es desde luego sensible a la forma: los jóvenes filósofos serán invitados a que no descuiden la buena latinidad, de la que encontrarán un ejemplo en los cursos de sus profesores: pasarán sin dificultad de la lectura y de la imitación de los ejercicios oratorios de Cicerón a la de sus tratados morales. Es, en efecto, el espíritu del De officiis y del De legibus el que preside esta concepción de la filosofía, en la que incluso la metafísica está teñida de moral. No se trata de adquirir esa moneda de conocimientos científicos que la escuela del siglo XX distribuye, sino de comprender con exactitud, y de una vez para siempre, que todo el Universo está construido con arreglo a un orden soberano e inmutable y que nuestra conducta individual o social no debe apartarse de “ese tipo primitivo de justicia y de verdad” (p. 321). Así Cicerón, Séneca y Epicteto nos conducen demasiado de prisa a esa filosofía pascaliana que sitúa al hombre en el centro del mundo y que hace de su salvación el único objeto digno de reflexión:

Los hombres no han nacido para emplear su tiempo en medir líneas, examinar la relación de los ángulos y considerar los diferentes movimientos de la materia. Su espíritu es demasiado grande, su vida demasiado corta y su tiempo demasiado precioso para consagrarlos a semejantes minucias. Pero están obligados a ser justos, equitativos y juiciosos en todos sus discursos, en todas sus acciones y en

todos los asuntos en que intervienen: y es para lo que particularmente deben ejercitarse y formarse (p. 330).

Se consagrará, pues, una gran parte de la enseñanza filosófica al estudio de una moral sólidamente asentada en la religión natural que sitúa correctamente al hombre en la sociedad civil y en el plan de la creación. Pero la lógica procurará a esta sustancia moral su organización dialéctica. Mediante el estudio de las reglas y más aún por el ejercicio cotidiano de la discusión, se enseñará a los jóvenes a utilizar sus conocimientos y a no permitir que se filtre en sus espíritus nada que no esté de acuerdo con los principios admitidos. Así el buen sentido natural se transforma en esa razón flexible y recta que el cartesianismo acaba de modelar a su imagen.

En efecto, el tradicionalismo de Rollin no le impide aplaudir el beneficio que la civilización francesa ha sacado de esta nueva filosofía:

Se encuentran ahora en las obras del espíritu, en los discursos de la cátedra y el foro, en los tratados científicos, un orden, una exactitud, una justeza y una solidez que antes no eran tan comunes. Muchos creen, y no sin fundamento, que se debe esta manera de pensar y de escribir al progreso extraordinario conseguido desde hace un siglo en el estudio de la filosofía (t. IV, p. 335).

Ahora bien, este progreso no influye esencialmente en el desenvolvimiento científico; la prueba indiscutible de ello la hemos encontrado, desgraciadamente, en la sección consagrada a la filosofía de la naturaleza. Allí partimos de una física infantil, de la que Séneca y Virgilio suministran los modelos más peligrosos (germinación del grano de trigo en el De Senectute, costumbres de las abejas en las Geórgicas), para desembocar en una cosmología edificante, donde la coincidencia de Copérnico y Pascal nos lleva a unas armonías de la naturaleza teñidas del peor antropomorfismo. ¡Ese elogio del color verde de las plantas se nos antoja una parodia de Bernardino de Saint-Pierre! Pero, por fortuna, se invitará a los jóvenes a completar la metafísica de sus maestros con lecturas tomadas de los mejores filósofos de la época, en particular de la Busca de la verdad, de Malebranche, y de las Meditaciones metafísicas y de los Principios,

de Descartes, donde podrán encontrar una materia provechosa de reflexión e imitación.

Los dos años de filosofía están, pues, destinados no tanto a aumentar los conocimientos precisos de los alumnos, como a procurar a los futuros bachilleres las luces necesarias acerca del mundo con el que van a medirse. La formación del juicio, fin implícito de todo este progreso de los estudios, se convierte así en el objeto explícito de la acción pedagógica: esta acción triunfará, nos dice Rollin, en la medida en que el alumno adquiera para toda su existencia un cierto gusto y un cierto sentimiento de la verdad (t. IV, p. 340).

Esta frase constituye el último toque dado por Rollin a esa noción esencial del gusto, destacado desde la epístola dedicatoria y ampliamente analizado en un tratado especial al principio de la segunda parte. “El gusto —nos dice— es un discernimiento delicado, vivo, neto y precioso de toda la belleza, la verdad y la exactitud de los pensamientos y las expresiones que entran en un discurso” (p. LXXX). Pero esta definición literaria del gusto no era sino el forro de una definición filosófica, que veía en esta dichosa cualidad “el efecto de una especie de razón natural perfeccionada por el estudio” (página LXXXVIII).

Todo el arte de la enseñanza secundaria, tal y como la concebía Rollin, consiste en comunicar estas dos expresiones del gusto: las letras, que forman la sensibilidad, procuran a esta facultad su materia y su vida; la historia y la filosofía, dándole el sentido de las exigencias normativas, le suministran su forma real: la consecución del hombre cabal se consigue cuando ya estos dos factores son inseparables y el gusto de lo verdadero confirma la verdad del gusto.

c) CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA DISCIPLINA Y LA EDUCACIÓN

Se encontrarán otras muchas cosas en este Tratado de los estudios, verdadera enciclopedia pedagógica del siglo XVIII. La cuestión, siempre candente desde Quintiliano, de la superioridad de la formación escolar o de la formación doméstica, resuelta recientemente por Bodin en favor de la educación “pública” y por Montaigne en pro del preceptorado privado, Rollin la estudia desde el nivel

del caso concreto: cuando un colegio es excelente, el internado permite, sin duda, una disciplina perfecta y una educación cabal, pero ciertos niños no pueden prescindir de la afección materna, y, por otra parte, la atmósfera familiar no ofrece sino inconvenientes. La necesidad de una canalización lleva a preconizar en un gran número de casos la solución del externado, que se desarrolla mucho hacia fines del siglo XVII. Pero el prudente Rollin está persuadido de que no existe una solución decisiva a priori; la elección de la disciplina escolar corresponde, en última instancia, a la inteligencia de los padres, que afrontan una grave responsabilidad (pp. 427-429). El deseo de iluminar a los padres no es, además, ajeno a la redacción del Tratado en lengua vulgar: hay en él un sinnúmero de indicios de un propósito de colaboración real entre la familia y la escuela, enteramente nuevo en los escritos de los pedagogos (cf. por ejemplo, t. I, p. CXII).

No menos nuevas son sus intuiciones referentes a la psicología del escolar. Rollin comprende a las mil maravillas que el maestro no puede contentarse con aplicar a toda la clase un método preconcebido. Es preciso conocer uno a uno a los alumnos y, para ello, no reprimir a priori todas las manifestaciones de su genio propio. Importa, por el contrario, habituar a los chicos a ser veraces (art. VIII) y a no disfrazar “su conducta con una red de trapacerías”. En consecuencia conviene “dejar que obre su temperamento para discernirlo mejor” (art. II). Todo cuanto hay en los buenos autores, antiguos y modernos de Jenofonte a Locke, relativo a este asunto, lo utiliza Rollin para una caracterología general y particular, base normal de toda pedagogía.

A esta luz Rollin precisa algunos preceptos, conclusión de su larga experiencia de maestro y de director. El maestro debe amar a sus alumnos y su enseñanza, debe saber hacerse amar y temer a un tiempo, al practicar una disciplina perspicaz en que se olvidan fácilmente las faltas técnicas, pero se combate y reduce la mala voluntad. A este propósito estudia Rollin algunos casos delicados, como el de la pereza general e invencible. Siguiendo a Locke, algunos de cuyos principios acepta y difunde, insiste en la formación positiva más bien que represiva, en la política de relación y de persuasión. El niño debe sentirse amado y sostenido por el maestro, que empleará con menos frecuencia la censura y el castigo que el elogio y la recompensa. En fin, tanto en esta última parte del Tratado, como en un sinnúmero de alusiones a lo largo de los diversos capítulos, Rollin no cesa de recordar al maestro su responsabilidad personal en la obra de la educación (cf. t. I. p. LXX). Es inútil emprender la formación religiosa de un alumno si no se sabe provocar su admiración hacia las virtudes del maestro

cristiano, y es inútil inducir al gusto de las letras con un mal latín y una actitud pedante.

Las consideraciones generales y particulares de disciplina y de economía escolar enlazan, pues, como condiciones preliminares, los principios de la pedagogía doctrinal.[3] Lo que más llama la atención en esta obra considerable es su constante preocupación de humanidad. Desde la misma idea del intento, esta decisión de dotar a la universidad de Francia de un canon pedagógico accesible a todos, hasta la definición del último precepto práctico, jamás advertimos que se debilite esta voluntad de servir, de formar, de edificar. E indudablemente tal preocupación lleva en sí la marca de las condiciones culturales en cuyo seno se siguió la experiencia: una enseñanza de carácter fuertemente confesional y de orientación exclusivamente literaria. Esto imponía unos límites que manifiestan fácilmente el tono ad usum delphini que fecha para nosotros esta obra.

Pero el gusto por las letras, el respeto de las tradiciones válidas juntamente con un notorio amor al oficio y un raro conocimiento del niño, hacen del primer Tratado de pedagogía escrito en lengua francesa —una lengua que Rollin domina con una destreza que asombra a sus contemporáneos— una obra maestra que iba a desafiar los siglos y a fijar a los ojos de las generaciones futuras el sentido exacto del término Humanidades.

PIERRE MESNARD

BIBLIOGRAFÍA SUMARIA

Rollin, Oeuvres complètes, nueva ed. en 30 vols. de Letronne, Firmin-Didot, París, 1821-1825; de Guizot. Lequien, París, 1821-1826.

———, De la manera de enseñar y de estudiar las letras por el espíritu y el corazón, Estienne, París, 1726-1728. 4 vols.

Numerosas ediciones, traducciones, extractos y comentarios, hasta Rollin, Tratado de los estudios; direcciones pedagógicas, recopilado por Félix Cadet y el

Dr. Eugenio Darin, Biblioteca Pedagógica Delagrave, París, 1882. (Curiosa antología pedagógica de Rollin para uso de la enseñanza primaria y laica de la Tercera República.)

Boze, de, Éloge de Rollin, 1741.

Cadet, F., “Rollin”, en el Dictionnaire de pédagogie de F. Buisson, pp. 2620-2624.

Compayré, G., Histoire critique des doctrines de l’éducation en France depuis le XVIe siècle, 7ª ed., 1904. Véase t. I, libro IV, cap. II.

Gilbert, Observations sur le “Traité de la manière…”, París, 1727. (Este autor es hostil a Rollin.)

Guéneau de Mussy, “Notice sur Rollin”, al frente del Tratado de estudios, 1805.

Patin, Éloge de Rollin, 1940.

Saint-Alban Berville, Éloge de Rollin; premiado por la Academia Francesa, 1818.

Sainte-Beuve, Causeries du Lundi, vol. VI, 1862.

Villemain, Tableau de la littérature française au XVIIIe siècle, Lección X, 1828.

Wölcker, Rollin als Pädagoge, 1880.

[1] Entiendo por esto que toda modificación profunda de la escuela, por genial que sea, no puede generalizarse y hacerse obligatoria sino después de un ensayo leal y la sanción de una experiencia suficientemente prolongada.

[2] Las ediciones clásicas de Heuzet llenan siete páginas del catálogo de la Biblioteca Nacional. Citemos particularmente Selectae e profanis scriptoribus historiae quibus admista sunt varia honeste vivendi praecepta ea iisdem scriptoribus deprompta. París, 1727.

[3] El valor de esta pedagogía general ha sido reconocido siempre, incluso en las épocas y los medios en que era rechazado el humanismo de Rollin. Cf. esa curiosa edición del Tratado de los estudios, por Félix Cadet, París, 1882, amputada de todo cuanto se refiere a las letras clásicas, y que, no obstante, lleva un prefacio muy elogioso.

VII. JEAN-JACQUES ROUSSEAU O LA PEDAGOGÍA DE LA VOCACIÓN

(1712-1778)

En los tratados de educación se nos da una palabrería inútil y pedantesca sobre los deberes quiméricos de los niños; y no se nos dice una palabra sobre la parte más difícil y más importante de toda la educación, a saber: la crisis que sirve de tránsito de la infancia a la pubertad (Emilio, libro V, p. 528).

1. LO QUE NO DEBE BUSCARSE EN ROUSSEAU

Aunque Rousseau se ha preocupado toda su vida, desde las Charmettes hasta su muerte, del problema de la educación, sin embargo, no puede considerársele como un educador comparable a Pestalozzi, Kerschensteiner o Decroly. Es más bien un filósofo como Montaigne, a quien tanto debe. Por lo tanto, sería un error buscar en su obra técnicas pedagógicas concretas. El propio Rousseau nos advierte en varias ocasiones que se ha "contentado con exponer principios" (p. 25),[1] y que su designio "no es entrar en detalles, sino solamente exponer máximas generales" (p. 88).

Por otra parte, dichas técnicas no son complicadas, como se cree a menudo:

Se da gran importancia a la elección de los mejores métodos para aprender a leer; se inventan escritorios, mapas; se convierte la habitación del niño en una imprenta. Locke quiere que aprenda a leer con dados. Qué ingenioso invento, ¿verdad? ¡Qué lástima! Y siempre se olvida el medio más seguro de todos, el deseo de aprender. Dad al niño ese deseo y dejad vuestros escritorios y vuestros dados; cualquier método será eficaz (p. 116).

No consideremos, pues, a Rousseau como un pedagogo de criterio estrecho en el cual podemos encontrar esas “necedades” (p. 117) que son las técnicas concretas. Si se comprenden bien los principios, éstas se deducirán fácilmente. Rousseau se ocupa en la filosofía de la educación y no en las didácticas particulares. Los ejemplos de su método que nos brinda no deben tomarse nunca más que como ilustraciones —por otra parte, a menudo mediocres— y no como modelos que imitar.

2. LA UNIDAD DE ROUSSEAU. EL LUGAR QUE OCUPA EL “EMILIO” EN SU FILOSOFÍA

Otro error igualmente grave consiste en considerar como única obra del Rousseau pedagogo el Emilio, y a veces sólo los primeros libros del Emilio. Ahora bien, son los dos últimos libros los que iluminan el sentido general de la obra, y su propio significado no puede captarse más que en función de toda la doctrina: por lo tanto, hay que acudir también a los Discursos, a la Julia, al Contrato y a los escritos menores. Hoy día ciertos notables trabajos[2] han dejado muy atrás la interpretación sugerida antiguamente, según la cual el Emilio sería una excepción en el conjunto de la obra. Pero Rousseau mismo ha insistido sin cesar en esta unidad de su obra.

Observemos primero que el Emilio, el Contrato y la Julia fueron meditados al mismo tiempo. Rousseau empieza a pensar en el Emilio en 1753 o 1754 y habla de esa “nueva empresa” en una carta de 1757; pero no lo termina hasta 1759 o 1760, pues no se consagró a él “de lleno” hasta que acabó la Julia. En cuanto al Contrato, la idea nació en 1750-1751, y apareció un mes antes que el Emilio, que contiene un resumen de aquél (en el libro V).

Por otra parte, antes y después de ese periodo y especialmente en los Discursos y en la Carta al arzobispo de Beaumont, se encuentran textos que señalan muy claramente la dependencia mutua de sus ideas pedagógicas, políticas y filosóficas. En particular, Rousseau señala el lazo que une “ese primer Discurso, el que versa sobre la desigualdad y el Tratado de la educación, tres obras inseparables y que forman un mismo todo” (IIª Carta a Malesherbes); en otro

lugar dice del Emilio que es un “tratado de la bondad natural del hombre” (Diálogo III), cita que nos trae de nuevo a los Discursos.

Si es así, se comprende que Rousseau haya podido decir desde el principio del libro I del Emilio: “Nuestro verdadero estudio es el de la condición humana” (p. 12). Se comprende también que los dos últimos libros sean los más importantes, puesto que contienen la Profesión de fe, el resumen del Contrato y toda la pedagogía referente a la inclusión del hombre en la sociedad moral, que constituye la vocación propiamente humana. Cuando Rousseau creyó su manuscrito perdido por obra de los jesuitas, lo que más le preocupó fue la suerte de esos dos últimos libros, los cuales “mejor escritos y cuya lectura tiene más interés, están llenos de cosas audaces y fuertes” (C. Corr. VII, 113) (véase a este respecto Ravier, I, pp. 251 y ss., y Guéhenno, III, cap. 3), libros de los que no quería desligar la Profesión de fe, diciendo: “No aceptaré nunca esa solución si no me obligan a ello” (Carta a Rey, 11 de marzo de 1762).

El problema que plantea el Emilio rebasa, pues, el marco de la educación infantil. O, mejor dicho, las intenciones pedagógicas son inseparables de las intenciones filosóficas, políticas, religiosas y morales.

3. LA VOCACIÓN HUMANA

¿Cuál es, pues, esa filosofía de la que depende el Emilio? ¿O cuál es la condición humana? Encontramos la respuesta en la primera página del Emilio, que es como un índice de la filosofía de Rousseau.[3]

“Todo está bien cuando sale de las manos del Autor de las cosas” (página 5); esto equivale a afirmar que el problema pedagógico está subordinado a consideraciones que suponen la existencia de una teología y de una fe en la Providencia. A lo que responde el final de la Profesión de fe: “Sin fe no existe verdadera virtud. Prescindid de ella, y sólo veo injusticia, hipocresía y mentira entre los hombres” (pp. 385 y 389). Seguir a la naturaleza, seguir la virtud, es seguir a Dios. El culto a la naturaleza —recordado en casi todas las páginas del Emilio— depende de una visión providencialista del mundo. El propio Rousseau deduce sin cesar de él un finalismo ingenuo, el que inspirará a su discípulo Bernardino de Saint-Pierre. De ahí la creencia en que “la bondad suprema que ha

hecho del placer de los seres sensibles el instrumento de su conservación, nos hace saber por lo que agrada a nuestro paladar, qué es lo que le conviene a nuestro estómago… ¿Acaso se vio jamás que a alguien le repugnaran el agua ni el pan?" (pp. 164-165). El ejemplo de los salvajes y de los animales nos enseña de cuántos inconvenientes nos libraríamos si quisiéramos seguir "a la naturaleza, que todo lo hace bien" (p. 64); temor de la muerte (p. 66), médicos (p. 31), exceso de carnes (p. 132), chupadores (p. 52), etc. Por lo tanto y de un modo general, nuestra norma consistirá en seguir a la naturaleza.

Pero semejante régimen sería posible para un salvaje que viviese en soledad (cf. Discursos, que insisten sobre esta soledad), no para un miembro de un grupo social. Ahora bien, la integración en la sociedad es para Rousseau, a un tiempo, la vocación del hombre y el equivalente del pecado original (Carta a Beaumont). Los dos Discursos han denunciado las perversiones sociales y el Emilio continúa en la misma dirección: "Todo degenera entre las manos del hombre…, no quiere nada tal como lo hizo la naturaleza" (p. 6). En la raíz de todos nuestros males se encuentran el "deseo de distinguirse" del que hablaba el primer Discurso, el amor propio (página 290 y nota, etc.), la opinión, la vanidad: "Nuestros males están todos en la opinión, excepto uno que es el crimen" (p. 66). No insistamos más sobre esta doctrina bien conocida y que se repite sin cesar en el Emilio.

¿Acaso la solución del problema reside en una vida solitaria, al margen de la sociedad? Esto no es posible. Y no sólo porque hoy no podría encontrar un país desierto (p. 583), porque hallaré en todas partes a los hombres con sus intereses y sus pasiones (p. 606); sino porque esto sería abandonar mi vocación social, aceptar ese estado en el cual el hombre se ve "reducido al instinto físico" y es "nulo y tonto" (Carta a Beaumont). Es la sociedad la que "hace un hombre y un ser inteligente de un animal estúpido y limitado" (Contrato, I, 8). Éste es el sentido de la célebre frase del vicario: "¿Acaso para impedir que el hombre sea malo era preciso reducirlo al instinto y hacerlo necio? No, Dios de mi alma, no te reprocharé nunca que lo hayas hecho a tu imagen a fin de que yo pueda ser libre, bueno y feliz como tú" (p. 341).[4] Por lo tanto debemos reconocer que nuestra condición humana de ser libre y social es buena, aunque dicha condición suponga una elección y un riesgo difíciles: "Quitad nuestros funestos progresos, quitad nuestros errores y nuestros vicios, quitad la obra del hombre, y todo está bien" (p. 342). Por consiguiente debe de haber un camino que, sin introducirme en las perversiones sociales, me permita ser un miembro razonable de una sociedad justa. De lo contrario Dios me engañaría no poseyendo ya esa bondad que es el primero de sus atributos (p. 48). Es posible una redención dentro

mismo de la sociedad.

La redención responde a esa “voz divina”, a esa “voz celeste” (De la economía política, 1753), a esa “Providencia” que llama al hombre a la sociedad (Ensayo sobre el origen de las lenguas, cap. 9, 1759). El vicario lo confiesa: “el hombre es sociable por naturaleza, o al menos se esfuerza por serlo” (p. 354). La restricción “se esfuerza por serlo” demuestra que es el hombre mismo quien debe encargarse de su propio destino, de asumir dicha sociabilidad. Como Julia, Emilio fundará un hogar y vivirá entre los hombres; no es “un salvaje a quien se debe relegar en los desiertos, es un salvaje hecho para habitar las ciudades” (p. 240) y “a quien es necesaria la vida social” (p. 579).

Constituir una sociedad racional que respete la naturaleza; ése era el objeto del Contrato. Pero dicho objeto estaba considerado desde un punto de vista colectivo. El Emilio persigue el mismo fin en el plano individual. ¿Cómo preparar a Emilio para que cumpla con su deber de ciudadano, que es también su deber religioso? Éste es en el fondo el problema en torno del cual gira toda la obra: y por este motivo concluye con el matrimonio de Emilio, con su enraizamiento en una sociedad. Ahora bien, para resolver dicho problema no basta dejar que obre la naturaleza: eso sería en realidad exponer a Emilio al contacto pernicioso de la sociedad actual. Para efectuar esta redención del hombre, para conservar al “hombre de la naturaleza” y no permitir que degenere en el “hombre del hombre” (pp. 304-305), para desarrollar en él la razón y la conciencia que Dios le ha dado sin dejar que se oscurezcan, son necesarios muchos cuidados. “Hay una gran diferencia entre el hombre natural que vive en estado natural, y el hombre natural que vive en el estado de la sociedad” (p. 240 y también p. 514); el uno es dado, el otro —volveremos sobre ello— está construido, conquistado. Emilio deberá “someterse al estado de hombre” (p. 551). Para llegar hasta ahí “es preciso doblegarse y tergiversar de continuo: hace falta mucho arte para impedir que el hombre social no sea totalmente artificial” (p. 393). Si no se tiene cuidado, si no se recuerda que “nuestra especie no quiere que se la moldee a medias” (p. 6), sólo se obtendrán semisabios como los que denuncia el primer Discurso, cuando dice: “no hay nada peor para la sabiduría que ser sabio a medias” (p. 415). Ya en las Cartas a Sofía, Rousseau había señalado esa metamorfosis del hombre natural que vive en sociedad: y en el Emilio habla incluso de “desnaturalizar al hombre”: “Las buenas instituciones sociales son aquellas que mejor saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia relativa, y trasponer el yo en la unidad común; de suerte que cada particular ya no se crea uno, sino parte de la unidad, y ya no sea sensible más

que en el todo” (p. 9).

La reconstrucción de un hombre social: he ahí la meta de la educación. Pero dicha reconstrucción se efectuará de acuerdo con las leyes del orden y de la razón, que proceden de Dios, según la naturaleza. No ya una naturaleza dada, como la del salvaje, sino la naturaleza verdadera que responde a la vocación humana, tal como la ha constituido Dios. Dios, naturaleza, sociedad, razón misma, todos estos términos concuerdan y si se olvida uno de ellos, la pedagogía de Rousseau pierde todo su sentido. Por ejemplo, no querer considerar más que el factor natural es renunciar a comprender por qué es preciso seguir a la naturaleza: en una concepción atea podría resultar muy lógico considerar que el hombre es un producto contra natura, una conquista hecha en contra de ella; y entonces la naturaleza sólo consistiría en un cierto número de condiciones sin valor espiritual. Por otra parte, querer sobre todo insistir en el espiritualismo religioso[5] es olvidar hasta qué punto la sociedad del Contrato social, recordada al fin del Emilio, participa del carácter religioso, cosa que ciertos críticos han demostrado muy bien (Boutmy, Maritain, y sobre todo Burgelin). El “lo que es, está bien” (puede haberse inspirado en el Fedón) del libro V (p. 465), vuelve a encontrarse en la fórmula del Contrato: “El soberano, por el único hecho de ser, es siempre lo que debe ser” (I, p. 7): es el “todo está bien” providencialista aplicado al político. Así se comprende esa divinización de la ciudad que se manifiesta por medio de la religión civil, en la cual se unen el culto de Dios y el culto de la ciudad. Dada “la santidad del contrato y de las leyes” (Contrato IV, p. 8) debe confesarse que “el mayor de los crímenes” consiste en desconocer la profesión de fe civil: en efecto, “la ley política no es constante y fija como la ley divina” (Carta de la Montaña, p. 5). La ciudad es también una Iglesia, el cuerpo del Estado responde al cuerpo místico de la Iglesia.

Por consiguiente, la educación debe realizar una verdadera conversión. Será, en cierto sentido, una desnaturalización, pero, en otro, consistirá en seguir a la naturaleza comprendida en un sentido más amplio y más espiritual. No se trata sólo de la naturaleza en lo que tiene de restricción y de necesidad —salvo en la primera infancia—, sino sobre todo de esa eterna ley moral religiosa y cívica a la que se refiere el Emilio de un modo continuo con el nombre de naturaleza. Porque “las leyes eternas de la naturaleza y del orden existen. En el sabio sustituyen a la ley positiva; están inscritas en el fondo de su corazón por la razón y la conciencia; debe sujetarse a ellas para ser libre” (p. 605).

Observemos que, obedeciendo a esta ley, el hombre logrará a un tiempo la

felicidad porque colmará su “constitución”; “¿Conciben ustedes cualquier dicha posible para un hombre fuera de su constitución?” (p. 73). Seguir nuestra naturaleza es, en efecto, responder al destino que nos ha sido fijado por el gran Ser, es ocupar nuestro sitio en el orden universal; y ¿cómo un Dios bueno dejaría de asegurar la felicidad, al que realiza así, libremente y por elección propia, la vocación que es suya?

Ya no siento en mí —dice el vicario— más que la obra y el instrumento del gran Ser que quiere el bien, que lo hace, que hará el mío por el concurso de esas voluntades con las suyas y mediante el buen uso de mi libertad; acepto el orden que él establece, seguro de gozar yo mismo un día de ese orden y de encontrar en él mi felicidad; pues ¿qué felicidad más dulce que la de sentirse ordenado en un sistema donde todo está bien? (p. 357).

¿Qué expresión caracterizaría mejor tal pedagogía, que la de “vocación”, empleada a veces por el propio Rousseau?

4. LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio debe, pues, ocupar en el todo de la ciudad, como en el todo del Universo, el lugar exacto que es suyo. ¿Cómo lograremos que lo encuentre? El mejor medio ¿no sería una socialización precoz?[6] No lo parece, si se lee el Emilio, que desarrolla un proyecto de educación doméstica: y, sobre todo, si no se leen más que los tres primeros libros.

Sin embargo, hay ahí un error grande que suscita un grave contrasentido en la comprensión de la doctrina. Incluso en el Emilio, Rousseau se halla muy lejos de censurar de un modo absoluto la educación pública, al contrario: “Si quieren ustedes tener una idea de lo que es la educación pública, lean la República de Platón… es el más hermoso tratado de educación que se ha hecho jamás” (p. 10). ¿Diremos que eso es mandarnos “al país de las quimeras?” Entonces podríamos contestar que Licurgo fue más lejos, realizando lo que en Platón es sólo teoría:

“Platón no ha hecho nada más que depurar el corazón del hombre; Licurgo lo ha desnaturalizado” (p. 10).

Este texto está muy lejos de ser un testimonio aislado. Pueden encontrarse, en otros anteriores, contemporáneos o posteriores al Emilio, declaraciones mucho más claras. En el artículo De la economía política, de 1753, Rousseau, condenando la educación familiar, escribe que “la educación pública, bajo unas reglas prescritas por el gobierno, y a las órdenes de unos magistrados nombrados por el soberano, es una de las máximas fundamentales del gobierno popular o legítimo”; esta educación debe comenzar desde el nacimiento, porque “en el primer momento de la vida es cuando debemos aprender a merecer vivir, y, como naciendo se participa de los derechos de los ciudadanos, el instante de nuestro nacimiento debe ser el principio de la existencia de nuestros deberes”. Esta misma afirmación se encuentra, veinte años más tarde, en el capítulo IV del Gobierno de Polonia: “La educación es la que debe dar a las almas su forma nacional, y dirigir de tal suerte sus opiniones y sus gustos, que sean patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad. Al abrir los ojos el niño debe ver la patria, y ver solamente la patria hasta su muerte.” A esto sigue un largo proyecto de educación pública, de carácter estrechamente nacional y regido por el Estado: “La ley debe regular la materia, el orden y la forma de los estudios.” A este propósito Rousseau recuerda instituciones análogas y particularmente las de Berna.

Pero entre tanto Rousseau ha escrito el Emilio. ¿Han variado sus ideas? En manera alguna, porque incluso cuando trabajaba en el Emilio en 1758 dio en una Carta a Tronchin la mayor importancia a “la educación pública” —esta vez recibida, anónimamente, de la atmósfera y de las tradiciones de la ciudad— que lo formó en Ginebra, y, sobre todo, elogiaba ampliamente una institución bernesa de educación pública. Y hasta en el Emilio, Rousseau alaba los ejercicios colectivos y públicos de Esparta —que, en 1772, querrá restaurar en Polonia (p. 457).

Hay, pues, que reconocer en Rousseau una preferencia por una educación pública de índole mancomunada, que concuerda perfectamente con la política del Contrato. Pero semejante educación sólo puede convenir a muy pocos pueblos, como algunos de la Antigüedad, los polacos, y menos a algunas repúblicas suizas. El artículo acerca de La economía política dice: “Sólo sé de tres pueblos que hayan practicado en otro tiempo la educación pública, a saber: los cretenses, los lacedemonios y los antiguos persas; en todos alcanzó gran

éxito, e hizo prodigios en los dos últimos.” En nuestros días es poco menos que imposible practicar esta educación, a causa de la corrupción denunciada en el primer Discurso; sin embargo, en los medios más favorecidos, como en Suiza, puede intentarse una educación media: “He aquí precisamente la educación media que nos conviene, entre la educación pública de las repúblicas griegas, y la educación doméstica de las monarquías, donde todos los individuos han de permanecer aislados, sin más nexo común que la obediencia” (Carta a Tronchin, antes citada).

Así es que la ideal educación pública no tiene sitio en nuestra corrompida sociedad, porque supone una ciudad de hombres libres. “La instrucción pública no existe y no puede existir ya, porque donde ya no hay patria, no hay ciudadanos” (p. 10), dice el comienzo del Emilio; y a este pasaje responde la declaración del preceptor, tras los viajes hechos en compañía de Emilio: “Es inútil que se aspire a la libertad bajo la salvaguarda de las leyes. ¡Las leyes! ¿Dónde hay leyes y dónde son respetadas? Por todas partes sólo has visto reinar con ese nombre el interés particular y las pasiones de los hombres” (p. 605).

5. SIGNIFICACIÓN DEL “EMILIO”

Rousseau hubiera, por ende, podido escribir un tratado de la educación que hubiese colocado en primer lugar la educación pública, inspirándose en Platón y en Esparta. Mas ¿para qué, si semejante educación es imposible? Sólo escribirá, pues, “ensoñaciones” (p. 2), como dice desde 1758 (Carta a Lenieps, 18 de enero), durante la redacción de la obra. Este “manojo de sueños” no lo concebirá únicamente como el Contrato social, en el plano del derecho y de las leyes eternas de la naturaleza; se dejará arrastrar por sus ensoñaciones, como en la Julia, y quedará así a medio camino entre la seriedad del Contrato y lo novelesco de la Julia. Ése es el tono que conviene a un pensamiento que se queda a mitad de jornada entre el sueño y el propósito, porque se desenvuelve en un plano que, aun siendo imaginario, no deja de ser posible. No se trata solamente de suministrar unos conceptos a priori, como en el Contrato, sino también de adaptarlos a unas imaginarias situaciones posibles, y en la descripción de estas situaciones, en el relato de las experiencias que ilustran los principios, es donde se desliza lo novelesco.

Porque el Emilio no es un verdadero tratado de educación; es posible realzar los principios, procurándoles una ilustración que no se saca de lo real, de la experiencia vivida. Así, falta de una imposible forma didáctica, la obra se desliza cada vez más hacia la novela; Rousseau se deja arrastrar a pesar suyo, inventa anécdotas, anuda peripecias, "escribe una novela" (p. 518), resbala desde lo serio hasta la ficción, como en la Julia, y a la inversa, se deslizó poco a poco desde la novela a la seriedad de las últimas cartas. Así puede comprenderse que la novela de los amores de Emilio y Sofía, en el libro V, exija una continuación. En esta obra, Los solitarios, solamente esbozada, tras haber vivido una existencia simple, según la naturaleza, Emilio y Sofía son pervertidos por la sociedad y sólo recobran, después de muchas aventuras, y no sin perjuicios, su vida anterior. Sería ciertamente erróneo ver en esta continuación del Emilio el reconocimiento de un fracaso de la educación de Emilio y Sofía; pero nos recuerda que entrambos héroes viven en una sociedad pervertida, y están siempre amenazados por esta perversión. Toda educación entraña un riesgo. Obremos lo mejor posible, "lo demás depende de causas ajenas, independientes de nuestro poder" (p. 63). Más aún, ya el Emilio declaraba que es "casi imposible" que una educación triunfe: "Todo lo que podemos hacer, a fuerza de cuidados, es acercarnos más o menos a ese fin, pero es menester suerte para alcanzarlo" (p. 7).

Pero también, con suerte, puede alcanzarse. En medio de la perversión general acontece, en efecto, dice ya el primer Discurso, que existen algunas personalidades no corrompidas, "algunas almas privilegiadas capaces de resistir a la estupidez, a la vanidad…" (Pref. del Narciso). De igual modo, hay unas pocas comarcas agrícolas en las que la perversión es superficial, como entre los "montagnons", de los que hablaba la Carta a d'Alembert, o en esas campiñas para cuyos habitantes se escribió la Julia (segundo prefacio), y a cuyos campesinos elogia con frecuencia el Emilio. Para reformar la sociedad es preciso, ante todas las cosas, empezar, no por el Estado, sino por la familia: "Si hay que intentar alguna reforma en las costumbres públicas, es preciso que empecemos por las costumbres domésticas, y esto depende absolutamente de los padres" (segundo prefacio a Julia). Por lo tanto, reformando la educación en los medios limitados y propicios de ciertas familias, es como mejor podremos empezar las reformas necesarias. El Emilio responde en parte a este propósito. Escrito para la señora de Chenonceaux, "esa buena madre que sabe pensar", será también, de hecho, un guía para otras. Habrá Emilios y Sofías.[7] Mas, para esto, es preciso encontrar ese "concurso de circunstancias" favorables, tan raro, que aprovechó Julia (V, p. 3), lo que quizá sólo sea posible entre los principales. No

olvidemos que Emilio es rico; y es preciso favorecer ese concurso de circunstancias: si la prudencia reclama un cierto bienestar, este bienestar depende también de la prudencia (id.).

Así pueden nacer, incluso en una sociedad corrompida, unos como islotes de sabiduría, gracias a ciertas familias. Uno de esos islotes fue creado por Julia y Wolmar en Clarens, y Emilio creará otro por su matrimonio con Sofía (pp. 606-607; véase también p. 440). Pues hay que empezar por una sociedad limitada, "lo esencial es ser bueno con la gente con que se vive" (p. 9).

En estas ensoñaciones respecto a la educación el aspecto social sigue siendo la base. Descuidarlo es olvidar que la reflexión de Rousseau se ha desarrollado a partir de los Discursos y que se ha prolongado siempre sobre el plano social, tanto en la Carta a d'Alembert o en la Julia como en el Contrato. El Emilio cierra y corona una serie de obras consagradas al problema de la ciudad; muestra cómo "tomando a los hombres tal y como son y a las leyes tal y como pueden ser", es posible renovar en ciertos lugares la condición humana. El ideal del Contrato, tan poco factible en el plano de la ciudad, puede realizarse progresivamente en un plano más restringido. Es en la raíz, en la infancia, donde hay que buscar remedio a los males que describen los Discursos. Rousseau ha comprendido, mejor que nadie en su época, hasta qué punto depende la vida moral del ambiente en que se desarrolla la infancia. Si la lógica de su sistema lo ha llevado a la pedagogía a partir de las reflexiones políticas, ha comprendido que los esfuerzos en vista de una reforma, debían tomar, de preferencia, la ruta contraria. Sin duda conoce todas las dificultades, pero tal vez no sea necesario refundir primero a toda la sociedad para reformar la educación (como le decía, en 1757, a Mme. d'Épinay).

Se comprende por lo tanto por qué las ideas más importantes de la obra son, para el autor, las de los dos últimos libros. Los objetivos filosóficos que han de lograrse no se encuentran sólo en la Profesión de fe y en el sumario del Contrato incluido en el libro V; sino que esos dos últimos libros tratan del problema de la integración social, del tránsito de la infancia a la pubertad (véase el epígrafe de dicho estudio). Ahora bien, Rousseau afirma repetidas veces (y nosotros volveremos sobre ello) que ahí es donde empieza la verdadera educación. Si el preceptor obliga a Emilio a dejar a Sofía y a viajar es en gran parte para que la citada integración social se realice en las mejores condiciones: "Al ser jefe de familia vas a ser miembro del Estado. ¿Y qué es ser miembro del Estado?… Crees que lo aprendiste todo y aún no sabes nada; antes de ocupar un lugar en el

orden civil, aprende a conocerlo y a saber qué lugar es el que te conviene" (p. 571); el matrimonio es la primera institución social. Emilio va a ocupar, por consiguiente, su sitio en el orden social; ahí acaba su aventura. Incluso si no tiene "patria", tendrá siempre un "país" (p. 605), y uno de sus deberes es el afecto al lugar donde ha nacido; ya adulto debe servir de ejemplo a sus compatriotas (p. 606).

¿No se ve bien claro todo lo que queda tras el ensueño pedagógico de ese apostolado que no falta nunca en Rousseau? El Emilio nos enseña a constituir en la realidad ese Clarens que nos ha descrito la Julia.

6. LA VOCACIÓN HUMANA EN LA INFANCIA

Responder a la vocación humana es ocupar el lugar que nos corresponde: "Oh hombre… permanece en el lugar que la naturaleza te ha asignado en la cadena de los seres" (p. 68). Pero ser hombre es "retirar el corazón en los límites de la propia condición" (p. 568); es seguir siendo uno mismo, negarse a extenderse hacia fuera (pp. 67-69). En todas sus obras Rousseau no deja de insistir en esa necesaria restricción del ser en sí mismo; pero a veces concreta también, como cuando le recomienda a Enriqueta que no "intente alejarse de sí misma" abandonando su papel de mujer (Carta del 7 de mayo de 1764) o cuando le escribe a un muchacho: "Trabaje usted en el estado en que le han puesto sus padres y la Providencia" (Carta de 1758). También Emilio conservará las riquezas que le legaron sus padres (p. 606) y vivirá en su "país" natal. Cada uno de nosotros, por su nacimiento y su estado, tiene raíces en algún lugar. ¿No habrá que formar a Emilio de acuerdo con ese sitio que será más tarde el suyo en la sociedad?

Esto es lo que se hace en una educación puramente social, inspirada por nuestras sociedades corrompidas: "En ese caso, la educación sólo es útil si la fortuna concuerda con la vocación de los padres" (p. 12). Pero esas distinciones sociales proceden de la desigualdad artificial denunciada en el segundo Discurso: de la opinión. En la educación de Emilio sólo pueden contar los factores naturales. El país, ya lo sabemos, es uno de ellos. Por eso, en el Gobierno de Polonia, Rousseau defiende una educación que ponga a la patria en primer plano: "A los

20 años un polaco no debe ser otro hombre; debe ser un polaco”; de la misma manera antiguamente un espartano era un espartano. Pero este anclaje patriótico, en el que no intervienen más que factores naturales, y no factores de opinión, carece de sentido hoy en que “la institución pública no existe”, hoy cuando no hay verdaderas leyes ni verdaderas patrias. Deberemos, pues, considerar lo que hay en común en la vocación de todos los hombres, borrando las diferencias locales artificiosas,[8] a fin de encontrar nuevamente la “vocación común” a todos en el orden natural (p. 12).

Henos, pues, obligados a impedir un enraizamiento precoz, que sería nefasto, y a desarraigar a Emilio durante todo el tiempo en que aprenda su oficio de hombre. “Antes que a la vocación de los padres, la naturaleza lo llama a la vocación humana” (p. 12). Emilio será, pues, un discípulo abstracto, un huérfano, y aunque de buena cuna (p. 27), llamado a ser hombre antes de ser noble: “… quiero darle una jerarquía que no pueda perder, una categoría que lo honre en todos los tiempos; quiero elevarlo al estado de hombre” (p. 226).

Además vivimos en una época inestable, “nos aproximamos al estado de crisis y al siglo de las revoluciones” (p. 224). Por lo tanto debemos tener en cuenta, en todos nuestros cálculos, los posibles trastornos (pp. 224-225). Dicha inestabilidad social nos permite descuidar los factores artificiales, justifica una educación según la naturaleza, como si el colmo de lo social nos devolviera lo natural. Emilio, que al salir de manos del preceptor no será magistrado, ni soldado, ni sacerdote, sino “antes que nada hombre” (p. 12), será por eso mismo apto para abrazar todos los estados. No sólo “la educación natural debe hacer a un hombre apto para todas las condiciones humanas” (p. 27), sino cualquiera que haya sido bien educado para su vocación de hombre, no podrá desempeñar mal los diversos estados que se relacionan con ella (p. 12).[9]

Sin embargo, incluso cuando queremos reducirnos a lo que es común a todos los hombres, subsisten, por encima de la vocación de hombre, unas como vocaciones particulares subordinadas que no se pueden rechazar —las que dependen de la edad y del carácter. “La humanidad tiene su sitio en el orden de cosas; el niño tiene el suyo en el orden de la vida humana; hay que considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño” (p. 63). Las diferencias de edad no son artificiales como las diferencias de clases, sino naturales: “La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres” (página 78). En consecuencia, la niñez tiene su papel, su lugar y su autonomía relativa. Lo veremos más tarde; en cierto sentido hay una “madurez” (p. 180) de la infancia,

y sin embargo, hay que tener en cuenta la continuidad entre la infancia, la adolescencia y la edad adulta (véase § 8).

“Lo que es, está bien”, y la infancia tiene asimismo un papel que desempeñar en el orden de las cosas. “Nos quejamos del estado de infancia: no se ve que la raza humana hubiera perecido, si el hombre no hubiese empezado por ser niño” (pp. 6-7). Si el hombre naciera adulto, sería “un perfecto imbécil, un autómata”, no sabría siquiera comer ni andar (pp. 40-41). Es en la infancia cuando el niño, utilizando los datos de sus sentidos,[10] logra construir a la vez las conductas humanas y la razón. Hay, pues, “una razón de ese estado de debilidad” (p. 69); “parece que los niños sólo son pequeños y débiles para aprender sin peligro esas importantes lecciones” (p. 60). El niño limitado a un tiempo en sus deseos y en sus facultades, está primero bajo la tutela de los adultos, lo cual le permite un desarrollo más fácil (p. 69); luego un aumento de energía le presta ese sobrante gracias al cual —a la inversa de los animales— puede tener útiles experiencias (p. 61). Vemos aquí la acción de la Providencia: “Al mismo tiempo que el Autor de la naturaleza da a los niños ese principio activo, cuida de que no sea muy perjudicial, dejándoles poca fuerza para entregarse a él” (p. 49).

Conviene, pues, respetar la infancia, que tiene su lugar en el orden de las cosas, y no hacer como esos educadores que “buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre”. La educación debe adaptarse a la infancia e incluso a cada edad de la infancia. Debe tener en cuenta el desarrollo de las funciones. La pedagogía de Rousseau será una pedagogía funcional.

Sin duda la idea de esa pedagogía funcional no era inédita; ya está presente en Comenio y en otros muchos. Lo mismo sucede con la pedagogía a la medida, de la que vamos a hablar, y que puede también encontrarse en Montaigne o en Locke. La originalidad de Rousseau reside en que, en él, esas pedagogías dependen de una pedagogía de la vocación humana; están incluidas en un sistema más vasto que las concuerda y las justifica. De ahí su fuerza. Pero también de ahí proceden sus flaquezas, sobre las cuales no insistiremos ahora.

Como cada edad, cada individuo responde a una vocación. Hay que tener en cuenta las inteligencias, los temperamentos y los caracteres; “cada espíritu tiene su forma propia, según la cual necesita ser gobernado” (p. 83). Y no se trata aquí tan sólo, en cierta manera, de diferencias cuantitativas que hacen que “cada uno adelante más o menos de acuerdo con su genio…” (p. 41); se trata también de diferencias cualitativas de otro orden, de diferencias que denominaríamos hoy

“caracterológicas”, en el sentido amplio de la palabra, englobando temperamento y carácter. Éste no depende únicamente del medio, como lo pretendió erróneamente Helvecio, “hay caracteres que se anuncian casi al nacer” (Julia, V, p. 3) y otros que se revelan mucho más tarde (id.), pero no pueden ser transformados; “sería tan difícil como convertir a un moreno en rubio, o a un tonto en hombre de ingenio”; pero también “¿han oído ustedes decir alguna vez que un arrebatado se haya vuelto flemático, y que un espíritu metódico y frío haya adquirido imaginación?” (id.). Ahora bien, “todos los caracteres son buenos y sanos en sí mismos… la naturaleza no comete errores”…[11] Por consiguiente “no se trata de cambiar el carácter y de doblegar lo natural, sino al contrario, de impulsarlo tan lejos como sea posible… pues es así como un hombre llega a ser todo lo que puede ser, y es así como la obra de la naturaleza es acabada en él por la educación” (id.).

Rousseau no insiste sobre la diversidad de las educaciones en función de los caracteres (y también de los lugares, p. 3). Se contenta con señalar que el problema se plantea sobre todo en la adolescencia: “Esperamos la primera chispa de razón, ella es la que hace surgir el carácter y le da su verdadera forma” (Julia, id.). Pero entonces “empieza la división casi infinita de los caracteres” que no es posible estudiar en detalle (p. 266).

En ese terreno, como en el de la edad, lo más importante es observar, a fin de poder respetar la naturaleza. Es preciso “acechar la naturaleza” (p. 84) largamente, “estudiar” a los discípulos. Pero hay un arte de observar importantísimo; como en el terreno político, “hay que trazarse reglas para esas observaciones” (p. 585). El maestro debe aprender primero a estudiar a los demás, y, por ejemplo, no tomar “el efecto de la ocasión” por “el ardor del talento” (página 230); debe saber que “es en las bagatelas donde el natural se descubre” (p. 287), debe saber interpretar una fisonomía (p. 272). En resumen, hay que hacer todo un estudio antes de estudiar a los niños: “Yo quisiera que un hombre sensato nos diera un tratado sobre el arte de observar a los niños. Sería muy importante conocer ese arte; los padres y las madres no poseen todavía siquiera sus rudimentos” (p. 231).

La pedagogía funcional será también la pedagogía de la felicidad, puesto que es la pedagogía de la vocación. “Me mantuve, dijo el preceptor, en el camino de la naturaleza, esperando que éste me mostrase el de la felicidad. Resultó que era el mismo, y que, sin pensarlo, lo había seguido” (p. 565). Esta coincidencia entre naturaleza y felicidad[12] puede por sí sola explicar la parte otorgada a la

espontaneidad y a la felicidad en la educación de Emilio. En efecto, si la naturaleza coincide con la virtud, la virtud coincide con la felicidad; “el hombre no puede hacerse malo excepto cuando es desgraciado” (página 565). La preocupación de la dicha en Rousseau puede por lo tanto justificarse por el hecho de que “de los niños que nacen, a lo sumo la mitad llega a la adolescencia” (p. 61) y que, en vista de ello, no debe sacrificarse el presente a un futuro incierto (pp. 62, 180, 201, 532); pero existe una razón más profunda, y es que la naturaleza no nos engaña: “hay que ser feliz, querido Emilio; es el fin de todo ser sensible; es el primer deseo que imprimió en nosotros la naturaleza, y el único que no nos deja nunca” (p. 564). El goce tiene por sí mismo un valor, y el preceptor puede decir: “Yo no he educado a mi Emilio para desear, ni para esperar, sino para gozar” (p. 522). Pero ese goce adquiere un sabor moral con el crecimiento, tanto que goce y bien se confunden: “…¿para qué puede Emilio tener prisa? Para una sola cosa: gozar de la vida. ¿Añadiré: y para hacer el bien cuando puede? No, porque eso mismo es gozar de la vida” (p. 522). La felicidad es entonces la satisfacción de sí mismo, y “para merecer esa satisfacción estamos en la tierra dotados de libertad, tentados por las pasiones y reprimidos por la conciencia” (página 341). Colmar nuestra naturaleza es por eso mismo ser dichoso, pues “¿qué otro bien puede esperar un ser excelente si no el de existir según su naturaleza?” (p. 345). Cuando Rousseau escribe: “Hagamos, pues, feliz al hombre en todas las edades” (p. 532), quiere decir también que es preciso dar a cada edad sus propias virtudes. Cada edad tiene su virtud y su felicidad particulares; hay que tener en cuenta esos trozos de vida que la naturaleza ha distinguido a través de la vida humana. Le corresponde a cada uno cierto equilibrio entre las facultades y los deseos, que corresponde a “la prudencia humana o ruta de la verdadera felicidad” (p. 63).

7. LA EDUCACIÓN NEGATIVA

La sociedad actual es mala; la educación “positiva” que se inspira en ella, tiende a socializar al niño demasiado pronto, a “formar su espíritu antes de tiempo” y a dar al niño el conocimiento de los deberes del hombre (Carta a Beaumont). Pero esto es, de hecho, abrir la puerta a los vicios. Rousseau vuelve sin cesar sobre ello: “Cuidémonos de anunciar la verdad al que no está en situación de oírla, porque esto equivale a querer sustituirla por el error” (p. 312). Se pretende

enseñar al niño la moral adulta; pero como no puede aún juzgarla realmente, ni siquiera comprenderla, el niño saca de esas lecciones hábitos de mentira, hipocresía, vanidad, participa precozmente de los vicios adultos en vez de participar en las virtudes. “Para simular que se les predica la virtud, se les hace amar todos los vicios: se les dan al prohibirles que los tengan” (p. 96). Se les lleva a aburrirse a la iglesia, y “se les obliga a aspirar a la dicha de no rezarle a Dios” (pp. 96-97). Se les obliga a hacer innumerables promesas y eso los induce a mentir (p. 96). No sólo se les pone de esta manera en situaciones que son fuentes de vicio; sino que, además, por incomprensión, dan un sentido opuesto a las lecciones que reciben; “el mal no está en lo que entienden, sino en lo que creen entender” (p. 207): así un niño demasiado pequeño saca de una fábula de La Fontaine lecciones de adulación, crueldad, injusticia, ironía, desobediencia (p. 215). Puesto demasiado pronto en contacto con los vicios contra los cuales se le quiere proteger, incapaz todavía de condenarlos y de dominarse, los acepta, participa de las cadenas que atan, por la vanidad y la opinión, al hombre moderno (p. 604). Se quiere formar su inteligencia, darle opiniones morales, y por eso mismo se le pierde. En efecto “el descarrío de la juventud no empieza ni por el temperamento ni por los sentidos, sino por la opinión” (p. 410). El peligro estriba en que el niño adopte precozmente esa “máscara” que es la de nuestro hombre moderno pervertido por la sociedad actual (p. 271), que deje de ser él mismo, de seguir a la naturaleza.

Es preciso, pues, contrarrestar esa educación que se apresura demasiado en integrar al niño en un medio social mediocre. Hay que rodearlo de un “cerco” (p. 6) que lo ponga al abrigo. La Carta a Beaumont nos muestra sin ambigüedades cuál es el significado de esta educación negativa, a veces llamada “inactiva” (p. 117):

Si el hombre es bueno por naturaleza, se deduce que sigue siéndolo mientras nada extraño a él lo altere… cerrad pues la entrada al vicio, y el corazón humano será siempre bueno; yo establezco sobre ese principio la educación negativa como la mejor o tal vez la única buena… Llamo educación negativa la que tiende a perfeccionar los órganos, instrumentos de nuestros conocimientos, antes de darnos éstos, y que prepara a la razón por el ejercicio de los sentidos. La educación negativa… no da las virtudes, pero previene los vicios; no enseña la verdad, pero preserva del error; dispone al niño para todo lo que puede llevarlo a la verdad cuando esté en situación de oírla, y al bien cuando esté en situación de

amarlo.

La educación positiva, la de Esparta, se justificaría quizá en Polonia; pero en París no cabe duda de que la que conviene es la educación negativa. En efecto, “mientras ignoramos lo que debemos hacer, la cordura consiste en no hacer nada”, es necesario “saber no obrar” (p. 565). Esto es lo más difícil, tanto en la vida moral como en la educación: evitar correr el peligro de la perversión por falta de prudencia.[13] La infancia debe, pues, ser en cierto sentido, una larga ociosidad (p. 128); es preciso “dejar que madure la infancia en los niños” (p. 83), saber no hacer nada:

Si conseguís no hacer nada y no dejar hacer nada; si lográis que vuestro discípulo llegue a la edad de doce años sano y robusto, sin que sepa distinguir la mano derecha de la izquierda, los ojos de su entendimiento se abrirán a la razón con vuestras primeras lecciones; sin prejuicios, sin hábitos… se convertirá en vuestras manos en el más cuerdo de los hombres y, empezando por no hacer nada, habréis conseguido hacer un prodigio de educación (p. 83).

De ahí que “la más grande, importante y útil regla de toda educación… no es ganar tiempo, sino perderlo” (p. 82). El niño no ve el mundo como el adulto: toda la gloria del Paraíso le atrae menos que un terrón de azúcar (Carta a Beaumont). La infancia tiene su propio método (p. 156): “la infancia tiene unas maneras de ver, pensar y sentir enteramente propias” (Julia, V, p. 3). Es necesario, pues, esperar que la naturaleza obre para nosotros, y contentarnos con librar al niño de las tentaciones, ser como la “sirviente del jardinero” (Julia, V, p. 3), que no hace sino arrancar las malas hierbas. Rousseau no cesa de repetir que importa rezagarse lo más posible. Nada de lecturas en la primera infancia, y un solo libro antes de los quince años. Nada de lecciones de moral antes de llegar a la adolescencia (p. 76). “Retardarlo todo lo más posible” (p. 274), sacrificar un tiempo que se recuperará más tarde (p. 84). Sobre todo, nada de contactos precoces con el mundo social: “Mostrarle el mundo antes de que conozca a los hombres, no es formarlo, sino corromperlo; no es instruirlo, sino engañarlo” (p. 260). Los “defectos del cuerpo y del alma proceden casi siempre de lo mismo; se

quiere hacerlos hombres antes de tiempo” (p. 130). Emilio será introducido tardíamente en el mundo, permanecerá el mayor tiempo posible sin pasiones, empleará mucho tiempo en buscar a Sofía, porque importa que no se la halle demasiado pronto (p. 443); y, cuando se la halle, aún se retardará el matrimonio, posponiéndolo a los viajes.

Retrasarlo todo, indudablemente, pero también prepararlo todo; “es preciso preverlo todo y preverlo con mucha anticipación” (página 196). Esta preparación consiente, por un lado, asimilar bien las lecciones de la experiencia, y, por otro, acumular los instrumentos necesarios para las futuras dificultades. Emilio tardará mucho tiempo en descubrir la brújula (p. 197), pero la inventará él mismo y lo recordará; no la tendrá ya hecha, como tantas otras de esas máquinas que acaban con la ciencia (p. 198). Pasará “algunos días de inquietud” (p. 188), sin los cuales no hubiera estado suficientemente atento. Las lecciones que se dan a los niños son sumamente rápidas y, por ende, mal preparadas; “entre tantos admirables métodos para abreviar el estudio de las ciencias, necesitaríamos mucho que alguien nos procurara uno para aprenderlas con esfuerzo” (p. 198).

Es así, yendo lentamente, como se preparará mejor el porvenir. Sofía será modesta y reservada antes de tener necesidad de serlo, y continuará siéndolo (p. 501). Incluso el matrimonio estará preparado desde mucho antes; y todos los episodios de los amores de Emilio y Sofía han sido cuidadosamente provocados por el arte del preceptor (véanse pp. 506, 516, 529, 573).

Por último, es necesario elegir con previsión los momentos de decir ciertas cosas. Hay una hora propicia para cada adquisición, para cada problema (p. 408); hay una edad para el estudio de las ciencias, y una edad para darse cuenta de las costumbres del mundo (p. 407). Existe un tiempo para las fábulas, la adolescencia (p. 296), y un tiempo para elevarse hasta la noción de Dios sin pecar de idólatra. Hay un tiempo para hablar a la razón (p. 396), y un tiempo para despertar el interés. Pero, antes de la edad, es preciso preparar, poner al niño en condiciones de entender lo que es la razón antes de hablarle de ella (p. 396); es necesario prepararlo para todo: para el mundo, las fábulas y la noción de Dios. E incluso cuando llegan estos momento solemnes —de que tanto gusta Rousseau —, en que el preceptor apela a toda su elocuencia para interponer un rodeo en la educación de Emilio, para hablarle de Dios, para inducirle a abandonar a Sofía, para decidir con él a propósito de su establecimiento (pp. 314, 564, 603), es necesario aún preparar la escena (por ejemplo, para la Profesión de fe) y los sentimientos (v. gr. ¡anunciándole la posible muerte de Sofía, con objeto de

“interesarlo” en esta lección!).

8. LA LIBERTAD BIEN REGULADA

Si es necesario retardarlo todo, prepararlo todo, es, ante todo, con el fin de evitar desviaciones precoces que proceden de la influencia social, y fortalecer el alma antes de exponerla al peligro. Es también para conservarle su libertad; pero no olvidemos que ser libre, ser racional y ser ciudadano son situaciones conjuntas. Por el contrato social el hombre conquista su libertad moral (Contrato, I, p. 8). Así la pedagogía que apela a una vocación social debe ser, asimismo, una pedagogía de la libertad.

No sólo, desde luego, una pedagogía del dejar hacer, porque, según Rousseau, la libertad es la obediencia a una ley aceptada, y el “impulso del simple deseo es esclavitud” (id., I, p. 8). Ser libre es conservar su puesto en el mundo, como su puesto natural; es seguir “el orden”; es emplear las fuerzas naturales y únicamente éstas (p. 68). “El hombre verdaderamente libre no quiere más que lo que puede”, y, en consecuencia, “hace lo que quiere” (p. 69). Obedece, en el estado natural, a la necesidad; y, en el estado civil, a la ley de la ciudad en que vive, la cual debe ser igualmente inflexible.[14] Son la opinión, la fantasía y la vanidad las que lo alejan de esas leyes y lo convierten así en un esclavo.

Aseguremos, pues, la libertad de Emilio, y, para ello, dejémosle un campo suficiente para que haga la prueba. Dejémosle que se haga a sí propio, en vez de pretender formarlo, o mejor dicho, hagamos de suerte que se crea siempre libre en sus experiencias, que imagine que choca sólo con la necesidad. Pero, sin que lo parezca, cuidaremos de que esta conducta no sea desviada por unos factores no naturales; lo rodearemos de un medio favorable. De aquí procede la famosa declaración: “Se han probado todos los instrumentos, menos uno, precisamente el único que puede triunfar, la libertad bien regulada” (p. 80).

Libertad física, ante todas las cosas: nada de pañales a las criaturas de pecho, juegos y diversiones para los infantes. Por la misma razón, “ninguna especie de lección verbal…, ninguna especie de castigo” (p. 81). Que el niño pueda disipar sus fuerzas en actividades que le servirán de otras tantas experiencias educativas, sin dejar de ser juegos. Nada de juguetes costosos (p. 52), nada de máquinas

científicas (p. 198), sino la necesidad pura, y la libertad de usar a su antojo de ella. Educado así Emilio, que saboreará “el bienestar de la libertad” (p. 61) será dichoso. Si experimenta el sufrimiento, será sin apesadumbrarse porque se le habrá dejado solo con él, y así conquistará más y más independencia. Se desarrollará según la naturaleza “que lo hace todo bien” (p. 64), y, sin haber ido en andaderas, ni ser corregido, será más despierto y más inteligente que si se hubiese pretendido forzar a la naturaleza.

¿Se teme que permanezca amorfo, inerte, falto de la incitación adulta? Tal temor equivaldría a desconocer totalmente la naturaleza humana. Lo que distingue al hombre del animal, la razón de su grandeza y de su miseria, es una sobra de facultades, un exceso de energía (p. 65; cf. también Discursos), que le impulsa a salir de la naturaleza primitiva, de la naturaleza dada, para experimentar y descubrir por su cuenta. Utilizando esta demasía, un niño, aparentemente abandonado a su suerte, puede interesarse en algo, por poco que se le guíe en secreto (p. 135). En cambio, usando ese remanente, se saldrá, si su libertad no se ha regulado, de los caminos naturales, y buscará, por vanidad, extender su ser más allá de sus fuerzas (p. 65). Su libertad no debe, pues, ser una licencia, sino una disciplina (p. 63).

Emilio sabrá dominarse. Será capaz de ello porque, desde un principio, habrá experimentado directamente la necesidad de las cosas[15] e incluso la de los adultos, como veremos muy pronto; porque, falto de instrumentos y de máquinas se habrá visto obligado, como Robinson, a desarrollar su buen sentido común a fin de someterse a las leyes físicas para construir objetos que satisficiesen sus deseos; porque, habiendo sido formado desde un principio por los hechos más que por los discursos (p. 301), será más apto, en lo sucesivo, para sacar provecho de sus lecturas (p. 391); porque habrá mediante aficiones indiferentes como la caza, (p. 397), dominando pasiones peligrosas. “Alimentado por la libertad más absoluta”, será dueño de sí mismo cuando llegue el momento de plegarse voluntariamente a la ley del deber. Sabrá entonces preferir los “derechos de la humanidad” a su amor por Sofía (pp. 557-562); sabrá incluso obedecer las órdenes del preceptor (p. 572), porque de antemano se obligó a obedecer (p. 404). Poseerá la verdadera libertad, que consiste en obedecer a la ley que se ha prescrito mediante la razón, como en la infancia a someterse a la necesidad.[16]

9. LOS MÓVILES DE LA EDUCACIÓN EN LA INFANCIA

Sigamos ahora la educación de Emilio. Puesto que cada edad tiene sus características propias, tiene también sus “deberes” (p. 488) y sus “móviles” (p. 549). A cada edad corresponde, por lo tanto, un tipo propio de educación.

1) Pero es preciso tener en cuenta que no se dan en el desarrollo del niño unas a manera de sucesivas metamorfosis, cada una de las cuales ofreciera un ser autónomo. Indudablemente “cada edad, cada estado de la vida tiene su perfección conveniente, una especie de madurez que le es propia” (p. 174); pero cada edad se prolonga también en la siguiente hasta la realización final de la vocación humana; existe, pues, una indispensable continuidad de la educación. El niño se basta a sí mismo porque no tiene necesidad alguna de las perfecciones del adulto, pero el papel de la infancia es preparar la vida de la edad viril. La educación carecería de sentido si sus frutos se desvanecieran incesantemente. “El hombre es siempre el mismo” (p. 549), y son siempre los impulsos originales, más o menos transformados, los que obran en él; es necesaria una “vuelta a la naturaleza” (pp. 453, 471), incluso para las actividades convencionales.

Lo que equivoca a los preceptores, y sobre todo a los padres, es que suponen que una manera de vivir excluye a otra, y que, tan pronto como se es adulto, debe renunciarse a todo cuanto se hacía siendo chico. Si así fuere, ¿de qué serviría desvivirse por la infancia, ya que el buen o mal uso que se hiciera de la misma se desvanecería con ella? (p. 550).

Importa, pues —especialmente en la adolescencia—, “restituir los tránsitos imperceptibles” (p. 550). Educar es someter a unas maneras de ser estables; “el hombre regulado vuelve siempre a sus antiguas prácticas, e incluso no pierde en su vejez el gusto por los placeres que amaba de niño” (p. 550). El niño que se educa adquiere estas maneras de ser, y se somete: “He aquí, podéis decir, una necesidades a las que lo he sometido, unas sujeciones que le he impuesto: y todo esto es verdad; lo he sujetado al estado de hombre” (p. 551). En cada edad, apelando a los móviles propios de esa edad, es necesario que consideremos también la vocación final, el estado de hombre. La educación no consiste en una

serie de metamorfosis, sino en un continuo acrecentamiento. Son siempre los mismos móviles los que actúan, pero en planos cada vez más amplios y en niveles cada vez más elevados.

2) En un principio no puede apelarse a la razón, ya que "la obra maestra de la educación es hacer un hombre razonable" (p. 76). Es necesario ante todo aprender a pensar. Ahora bien, "el hombre no piensa naturalmente. Pensar es un arte que aprende, como todos los demás" (p. 518). Preparemos, pues, primero las subestructuras del pensamiento.

Durante un largo tiempo el niño carece de memoria y no puede rebasar el instante presente (p. 103). Apelaremos, por lo tanto, a su interés inmediato y sensible. Dicho interés nace de la única pasión natural en el hombre, que es el amor de sí mismo. Sólo este amor se pondrá en juego "hasta que pueda nacer la guía del amor propio, que es la razón" (p. 81). Pero ya veremos cómo este amor de sí mismo se amplía progresivamente en cada etapa.

Hasta los doce años, más o menos, es, pues, el interés lo que guía al niño, interés acompañado en la edad del puer por cierto grado de conocimiento. Mas para evitar los cepos de la opinión, es preciso impedir que el niño ceda a necesidades creadas por la "fantasía", es preciso mantenerlo en el círculo de las necesidades naturales, en el círculo de la necesidad. "El único hábito útil a los niños es el de someterse sin esfuerzo a la necesidad de las cosas" (p. 178, n.). Para esto hay que transformar el medio ambiente del niño en un "mundo físico" (p. 76). Los adultos serán para él como cosas, su "no" será irrevocable, y aparecerá como un "no" necesario y nunca como capricho o mala voluntad. En sus relaciones con ellos, el niño sentirá "el pesado yugo de la necesidad". "Emplead la fuerza con los niños y la razón con los hombres: éste es el orden natural" (p. 79).

Emilio vivirá, pues, en un medio físico. Por consiguiente nada de lecciones, nada de castigos. No conocerá más castigos que "la consecuencia natural" de su mala acción (pp. 93-94), como el de tener frío si rompió un vidrio de la ventana. De esto se deduce que el preceptor deberá disponer el medio que rodea a Emilio de tal suerte que sea un medio educativo.

En ese medio dispuesto artificialmente para encontrar de nuevo la naturaleza primitiva sin intervenciones humanas, ¿qué hará Emilio? Desarrollará primeramente su cuerpo, sus músculos y sus sentidos. Rousseau ha insistido detenidamente, en su libro II, sobre la educación sensorial, preparando así las

pedagogías de Froebel y de Itard. No insistamos en ello. Pero estos ejercicios espontáneos desarrollarán también las facultades intelectuales. Harán nacer la razón sensitiva, con la cual llegamos al periodo siguiente, el del prepúber.

3) El pensamiento comienza por las sensaciones; éstas, al combinarse, crean primero una "razón sensitiva" (p. 174), ideas, y luego, mediante la combinación de las ideas, producen la razón intelectual, que es la verdadera razón humana. Si la razón sensitiva aparece progresivamente en el puer, la razón verdadera no aparece antes de los quince años, "la edad de la razón" de acuerdo con la nota puesta por Rousseau mismo en su manuscrito.

"Ejercitar los sentidos… es aprender a juzgar bien por medio de ellos" (p. 138). Así el puer llega a "una especie de física experimental" (p. 128); aprende a conocer el uso de sus fuerzas, las relaciones de su cuerpo con los otros cuerpos, el empleo de los instrumentos (p. 127). Esta razón sensitiva le será enseñada por sus pies, sus manos, sus ojos (p. 128). Desde entonces el prepúber podrá ensanchar su horizonte. Será capaz de rebasar el instante presente, de calcular.

Añadamos en él un exceso de fuerzas gracias al cual podrá "lanzar, por decirlo así, al porvenir, el sobrante de su ser actual" (p. 183). Ese sobrante de fuerzas y ese principio de razón, unidos al hecho de que las pasiones de la adolescencia no han nacido aún, hacen de esta edad la edad de los estudios por excelencia (pp. 183-184). Hasta aquí Emilio no fue sometido al estudio; si ha aprendido a leer es únicamente por gusto propio (p. 116); si se ha instruido, lo ha hecho "tanto mejor cuanto que no ve en ninguna parte la intención de instruirlo" (p. 120); sobre todo no se ha echado a perder, y ha desarrollado su cuerpo con sus juegos. Ahora conviene la inversa: "Durante la niñez, el tiempo era largo: no pensábamos más que en perderlo por miedo a emplearlo mal. Aquí sucede todo lo contrario, y no nos basta para hacer todo lo que sería útil" (p. 191). Pero Emilio siente ahora la diferencia entre el trabajo y la diversión (p. 200), y "ya pueden penetrar en sus estudios objetos de utilidad real" (id.).

¿Cuál será el móvil de esos estudios? El mismo que antes, pero ampliado por el conocimiento. El interés presente cede el lugar a lo útil. "¿Para qué sirve esto? He ahí desde ahora la palabra sagrada" (p. 202). Pero este "útil" puede ser muy vasto, porque el ensanchamiento de la previsión ha desarrollado el amor de sí mismo, deduciendo de él la curiosidad: Emilio posee esa "curiosidad natural en el hombre, por todo lo que le interesa de cerca o de lejos" (p. 185); por ejemplo, se interesará en la astronomía cuando vea en ella un medio de encontrar su

camino.

No busquemos, pues, otro móvil a sus estudios. Recordemos que sigue guiándolo el amor de sí mismo, que ni siquiera tiene todavía la menor noción de las cosas morales, que su razón sigue siendo sensitiva: “Es una inepcia exigirles que se apliquen a cosas de las que se les dice vagamente que son por su bien, sin que sepan en qué consiste ese bien” (pp. 200-201). Emilio sólo juzga las cosas en relación con su propio bien, y no de acuerdo con la opinión de los otros (p. 215). Contentémonos, pues, con enseñarle “todo lo que es útil a su edad” (p. 201).

Se comprende entonces la importancia capital de las labores manuales y de las técnicas en esa edad: su utilidad es evidente. Gracias a ellas, Emilio recibe directamente sus lecciones de la naturaleza (p. 120) a la que lee y espía (pp. 155, 177). Sobre todo, no traen consigo los vicios inseparables de las lecciones verbales. Insistamos ahora un poco en este punto, que vale por toda la educación,

Los conocimientos especulativos no están al nivel de los niños (p. 199) porque éstos no saben manejar aún la ideas; sólo serán útiles después de la adolescencia. Pero, además, resultan nefastos porque el niño los entiende mal y desvía su sentido. Una educación negativa debe retrasarlos lo más posible; “un niño mal instruido está más lejos de la prudencia que el que no ha sido educado” (p. 102). ¿Qué se enseña a los niños? “Palabras, sólo palabras, siempre palabras” (p. 104); así se introduce en su espíritu “un catálogo de palabras que no significan nada para ellos” (pp. 108-109). Los libros sólo sirven para trasmitir las perversiones sociales.[17] Indudablemente no hay que tomar demasiado al pie de la letra el famoso “odio los libros” del libro III; pero se ve claramente que los libros, para Rousseau, son el principal instrumento de las perversiones denunciadas desde los Discursos. Resultan harto peligrosos para ser puestos en manos de los niños —con una excepción, que más adelante veremos.

“¡Las cosas! ¡Las cosas! Nunca repetiré bastante que concedemos demasiado poder a las palabras” (p. 203). Es necesario que el niño no reciba nunca una lección verbal: “No enseñéis jamás a un niño nada que no pueda ver” (p. 210). En todas sus operaciones Emilio irá, pues, a las cosas, y no sólo para captar sus sentidos, sino también pata aprender a combinar, a calcular. Será obrero. El aprendizaje de un oficio manual no hará sino coronar y coordinar tales actividades. Antes habrá tomado parte en distintas actividades técnicas; la lectura de Robinson Crusoe, el único libro que conoce entonces, le servirá para

jugar al Robinson, e inventar así un sinnúmero de técnicas nuevas.

Tales actividades técnicas darán origen a investigaciones más amplias:

Considerad qué dirección damos a estas curiosidades infantiles; considerad el sentido, el espíritu inventivo, la previsión; consideremos qué cabeza vamos a formar. En todo cuanto vea, en todo cuanto haga, querrá conocerlo todo, querrá saber la razón de todo; de instrumento en instrumento, querrá conocer el origen del primero…; si ve hacer un resorte, querrá saber cómo se ha sacado el acero de la mina (p. 216).

Indudablemente Emilio no aprenderá, sin embargo, muchas cosas. A los quince años "sólo posee conocimientos naturales y puramente físicos… conoce las relaciones esenciales del hombre con las cosas, pero nada de las relaciones morales del hombre con el hombre" (p. 243). Pero, si Emilio posee pocos conocimientos, no sabe nada a medias, y sí sabe que ignora muchas cosas (p. 243). Sobre todo, puede, en lo sucesivo, ir más lejos.

Rousseau, a la inversa de un Herbart por ejemplo, tiene en poco los conocimientos por sí mismos. Concibe lo que es una cultura general. Y vuelve sin cesar a ese punto; lo que importa es adquirir los instrumentos, dar los primeros pasos: "Mi propósito no es procurarle la ciencia, sino enseñarle a adquirirla cuando lo necesite, hacer que la estime exactamente en lo que vale, y hacerle amar la verdad sobre todas las cosas" (p. 243). Lo que cuenta en la ciencia es su "raíz" (pp. 128-129), diríamos con gusto el método, como es notorio en determinados textos: "Se trata menos de mostrarle la verdad que de enseñarle lo que es preciso hacer para descubrirla" (p. 240). Esta propensión a situar en un primer plano las cualidades intelectuales (p. 154) y los métodos es, en realidad, como el reverso de la educación negativa. Si deseamos preservar a Emilio de las perversiones sociales precozmente adquiridas, no basta con dirigir sus actividades hacia las cosas; conviene aun que encuentre en esas actividades, más que un saber, un medio de fortalecer su espíritu, con objeto de poder resistir más tarde las tentaciones. Tras la preocupación de la cultura general, existe una primacía de la educación.

10. LA EDUCACIÓN MORAL

Ahora bien, con la adolescencia pasa a un primer plano esta educación moral. O, más bien, es la verdadera educación que, al fin, empieza. Rousseau afirma, con frecuencia, la primacía de la educación sobre la instrucción. Éste era ya un tema usual en la época de los Discursos,[18] pero el Emilio vuelve a él de continuo. Y lo que hemos dicho sobre la dirección general de la pedagogía de Rousseau implica evidentemente esta primacía de la educación. De ahí que la verdadera educación comience cuando Emilio es, por un lado, capaz de comprender las nociones morales y, por otro, está amenazado por las pasiones, esto es, en la adolescencia, ya en el libro IV de la obra: "Esa época, en que terminan las educaciones ordinarias, es propiamente el tiempo en que la nuestra ha de comenzar" (p. 246). En efecto, "la ocupación de la infancia es poca cosa: el mal que en ella se deslice no es irremediable; y el bien que puede conseguirse no importa que se retrase. Pero no acontece lo mismo en la primera edad en que el hombre empieza verdaderamente a vivir" (p. 274). Hasta entonces el preceptor se ha limitado a preparar su verdadera misión:

No concebís cómo Emilio, a los veinte años, puede ser dócil. ¡Nosotros pensamos de otra manera! Yo no concibo cómo ha podido serlo a los diez; porque ¿qué influencia tenía yo sobre él a esa edad? He tenido necesidad de quince años de desvelos para conseguir esta influencia. No lo educaba entonces; lo preparaba para ser educado (p. 414).

En efecto, hasta aquí hemos evitado cuidadosamente examinar las nociones morales (y las sociales); nos hemos contentado con desarrollar el cuerpo y la inteligencia. A los quince años, Emilio continúa aún sólo ocupado en sí mismo, el amor de sí mismo únicamente se relaciona con él; "Emilio posee de la virtud cuanto ésta se refiere a su persona…; no exige nada de nadie y no cree deber a nadie nada. Está solo en la sociedad humana, y solamente cuenta consigo mismo" (p. 244). Es un ser actuante y pensante, en el que cuerpo y espíritu están perfectamente acordes, pero no es todavía un ser amante y sensible (p. 237).

¿Cómo, pues, hemos preparado la eclosión de las nociones morales? Ante todo

preservando a Emilio de toda corrupción prematura, cosa que es capital en la sociedad de ahora. En seguida, concediéndole esa libertad natural por la que sabe obedecer a la necesidad; es esta obediencia a la ley externa la que va a trasponerse a un plano moral y social; y esto tanto más fácilmente cuanto que Emilio ha aprendido gracias a ella a dominarse en el mundo físico. Lo hemos preservado desde el primer año de que satisficiese las necesidades de la fantasía: más tarde, se ha sometido totalmente a la naturaleza y ha aprendido a sus expensas lo que costaba fiar demasiado en su vanidad (anécdota del saltimbanqui, pp. 197 y ss.) o en la condescendencia del prójimo (pp. 80, 90 y ss.: el jardinero, pp. 92, 94). Por último, ha desarrollado primero su razón sensitiva, luego, durante la prepubertad, la verdadera razón. Así ha llegado a la edad de la razón (los quince años), ya con los instrumentos necesarios para vencer los obstáculos con que va a tropezar en los terrenos de lo moral y lo social.

Pero esta edad de la razón es también la de un "segundo nacimiento", la de la crisis que se hace patente por la diferenciación de los sexos y el impulso de las pasiones nacientes (pp. 245-246). La sensibilidad del niño, antes limitada a sí mismo, va a extenderse en torno suyo y a dar nacimiento, en un principio, a los sentimientos y en seguida, a las nociones del bien y del mal (p. 257).

Pero incluso entonces conviene contemporizar con objeto de prepararlo. En efecto, la naturaleza es menos exigente de lo que se supone. Los sentimientos amorosos dependen más de la opinión que de la naturaleza, y esto de tal modo que hasta la pubertad puede ser apresurada por la influencia de la imaginación (p. 251).[19] Existe, efectivamente, una transformación de las pasiones naturales merced a la opinión, y aquéllas pueden exacerbarse y pervertirse.

Como el amor de sí del cual emanan, las pasiones, obra de Dios, son buenas en sí mismas (pp. 246-247); contribuyen a la conservación del individuo y de la especie. Pero cuando el amor de sí mismo se convierte en amor propio, deseo de distinguirse, vanidad, etc., entonces nacen pasiones peligrosas y no naturales, que son las que se encuentran en el mundo civilizado. El hombre lleva entonces una "máscara" (p. 271), se conduce, no según la naturaleza, sino siguiendo un ejemplo que lo corrompe (p. 410), y el prejuicio social: "Es siempre el prejuicio el que fomenta en nuestro corazón la impetuosidad de las pasiones" (p. 290, n.).

¿Cómo vamos a luchar contra estas pasiones peligrosas? Aquí es necesario distinguir dos etapas; una de preparación, que llega hasta los dieciocho años, y

luego una de prueba hasta el matrimonio.

Contra las pasiones, emplearemos ante todo determinados subterfugios. No utilicemos contra ellas únicamente la razón, porque sería impotente (p. 398), sino opongamos las pasiones a las pasiones: “Sólo se influye en las pasiones mediante las pasiones; es preciso combatir con su imperio esa tiranía, hay que tomar de la misma naturaleza los instrumentos adecuados para regularla” (pp. 406-407). Lograremos de este fuego de la adolescencia un cierto dominio sobre nuestro discípulo: “Sus primeras afecciones son las riendas con las que dirigiréis todos sus movimientos” (p. 276).

Vamos, pues, a ofrecer al muchacho “objetos en los que pueda actuar la fuerza expansiva de su corazón” (p. 262), vamos a ver “cómo engañamos su imaginación naciente” (pp. 272-273). Apelaremos a la amistad, que precede naturalmente al amor (p. 258). Ante todo a la que siente Emilio por su preceptor. Éste ha sido un compañero de juegos, y será también un confidente del muchacho a quien acompañará por todas partes, esto es, su “amigo” (p. 392); pero este factor obra especialmente en el segundo periodo. En el primero la amistad ha de tender hacia la piedad, que es una prolongación hacia los demás del amor a uno mismo, hecha ya posible por el desarrollo de la imaginación. Nos importa estimular en Emilio “la bondad, la conmiseración, la benevolencia” (p. 262), pero teniendo cuidado de no confundir la simple limosna con la caridad, y mostrándole directamente las miserias de los hombres en vez de procurarle discursos moralizadores (pp. 273-274); de este modo su “aparente insensibilidad” (p. 268) se trocará en ternura.

Por otra parte, ya es tiempo de hacer conocer a Emilio la diversidad de los individuos, de hacer que observe a los hombres y las pasiones humanas; antes no hubiera podido comprender, más tarde sería a destiempo. Pero que adquiera al principio este conocimiento “más bien por la experiencia de otro que por la suya” (p. 281), contrariamente a lo que hacía hasta ahora. Antes de mostrarle el mundo, es necesario que conozca a los hombres (p. 260). Convendrá, pues, “mostrarle a los hombres desde lejos, mostrárselos en otros tiempos o en otros lugares, y de modo que pueda contemplar la escena sin poder intervenir” (p. 282). Ya ha llegado el tiempo de las lecturas. Emilio leerá a los historiadores y, preferentemente, a los que aportan hechos y no juicios (p. 284), en primer lugar, biógrafos como Plutarco. También preferentemente a los antiguos, y no sólo porque están más lejos de nosotros, sino también porque son más veraces que nosotros, y no llevan esa máscara que falsea al hombre de hoy (p. 286). Emilio

obtendrá de estas lecturas un verdadero “curso de filosofía práctica” (p. 288). Emilio leerá también fábulas, porque “el tiempo de las faltas es también el tiempo de las fábulas o moralidades” (p. 296), y ahora puede comprenderlas. Pero nada de esa estéril educación de los colegios, que se reduce a estudios puramente especulativos, completamente inútiles (pp. 298-299).[20] Que las lecturas enseñen a Emilio lo que son los hombres, y que desempeñen como único papel suplir las deficiencias de la práctica; que los alumnos “no aprendan en los libros nada de lo que la experiencia puede enseñarles” (p. 301). El obrar bien, la buena conducta, es más eficaz que la lectura, “practicando el bien es como uno se hace bueno; no conozco práctica más segura” (p. 299). De este modo, cuando esté suficientemente preparado por sus lecturas, Emilio pasará de ser espectador a ser actor (p. 298).

Durante esta época será cuando el preceptor haga conocer a Emilio el problema religioso. Antes, toda religión no podía ser más que idolatría (p. 308). Ahora Emilio ha desarrollado suficientemente su razón para apoyarse en su conciencia; indudablemente la conciencia puede guiar a la razón e ir más lejos que ella; pero necesita de la razón para desarrollarse, “la razón nos enseña a conocer el bien y el mal. La conciencia, que nos hace amar al uno y odiar al otro, aunque independiente de la razón, no puede, pues, desarrollarse sin ella” (p. 48). Inversamente, además, la sola razón es insuficiente: “Conocer el bien no es amarlo; el hombre no tiene de él un conocimiento innato; pero tan pronto como su razón se lo hace conocer, su conciencia lo lleva a amarlo; este sentimiento es el que es innato” (p. 354). Cuando el preceptor, en la Profesión de fe, haga conocer a Emilio estos sentimientos, apelará a la razón, pero lo hará con elocuencia y recordará que es preciso “hacer pasar por el corazón el lenguaje del ingenio” (p. 401).

En lo sucesivo el preceptor tiene sobre Emilio nuevas “influencias”. Inmediatamente después de la Profesión, Rousseau escribe: “Al llegar aquí, ¡cuántos nuevos poderes se nos han dado sobre nuestro discípulo! ¡Cuántos nuevos medios tenemos de hablar a su corazón!” (p. 389). Emilio será justo en adelante, no sólo por amor al orden, sino por amor hacia el autor de su ser, para gozar del “contento” que procura una conciencia limpia (p. 389). Emilio está ya precavido contra las tentaciones, gracias a su razón, gracias a su amor a Dios, gracias a la amistad que lo une con el preceptor, gracias a su desprecio por la mentira y por la hipocresía. Ya es tiempo de lanzarse al mundo.

Pero un joven que ha sido tan bien educado ya no correrá en él un gran peligro.

Sabrá pedir la ayuda del preceptor, en el momento mismo en que éste quiere devolverle por fin su libertad (p. 404); y, por su parte, el preceptor, en lo sucesivo frente a un hombre, podrá hablarle el lenguaje de un hombre y, en un momento dado, no vacilará en darle una orden, sabiendo que Emilio puede comprender el motivo de esa conducta. Por otra parte, incluso en esa edad, es útil emplear estratagemas para evitar que Emilio se extravíe. La caza será un derivativo que, absorbiéndolo, lo distraerá del amor (p. 397), y lo alejará de esa vida sedentaria y ociosa, tan dañina en esa edad (p. 396). El preceptor sabrá también abordar directamente los temas peligrosos, prohibidos antes de ahora, como es posible hacerlo con un confidente, con un compañero inseparable (pp. 402-403). Es ahora el momento de la franqueza absoluta. Y si el preceptor, abordando francamente el problema del amor, consigue que Emilio se apasione de antemano por una Sofía imaginaria, esto será, en cierto sentido, una estratagema, como ya dijimos, pero una estratagema confesada, que preservará a Emilio de pasiones inconvenientes. Emilio va, pues, a entrar en el mundo, y conseguirá fácilmente en él un sitio honorable. “Se insiste con gran sigilo en los hábitos del mundo, como si, en la edad en que se adoptan tales hábitos, no se los adquiriera naturalmente” (p. 422). Si Emilio no brilla, será un “hombre de buen sentido”, cosa que es mucho mejor. En adelante podrá también entregarse con provecho a las obras de imaginación: “He aquí el tiempo de la lectura y de los libros agradables” (p. 427).

Podrá en lo sucesivo interesarse en la retórica, la elocuencia, la gramática, incluso en el latín, necesario para el conocimiento del francés (p. 427); conocerá, asimismo, por lo menos para despreciarlas, las producciones de los autores mediocres de nuestro tiempo; acudirá a los espectáculos. Cultivará la poesía, y leerá a Virgilio o a Tibulo con más provecho que si los hubiera leído en su mocedad (p. 429). Por otra parte, todo esto desempeñará el papel de divertimiento en el curso de sus afecciones (p. 430).

11. LA INSERCIÓN SOCIAL

Ahora, en fin, y sólo ahora, podemos ir pensando en una auténtica inserción de nuestro personaje en la sociedad. Éste es el tema del libro V del Emilio. Esta “socialización” no llega sino hasta el final de la aventura y sale ganando con ese

retraso. Emilio vive entre los hombres. Los ha estudiado en la historia y después en el mundo (p. 424), pero utilizando instrumentos que preparó a lo largo de dieciocho años. Ahora debe perfeccionar este conocimiento antes de fundar un hogar; debe, de algún modo, sumergirse en la humanidad y precaverse, por un perfecto conocimiento de las costumbres y de las leyes, contra cualquier arrebato.

No sigamos en detalle esa "novela" que es el libro V.[21] No era posible tratar de otra manera los problemas planteados, pues aquí tropezamos mucho más que en la adolescencia, con las diversidades humanas, no sólo de caracteres sino también de situaciones. Pero a través de éstas hay principios generales que subsisten.

El primero es que Emilio aprendió a dominar sus sentimientos. Los "derechos de la humanidad" van antes que su pasión por Sofía. Más aún: será capaz de obedecer a su razón —y a la elocuencia del preceptor— retrasando su boda, a fin de darle una base más firme: esperará una mayor madurez para fundar un hogar. Porque la pasión amorosa debe ceder ante otros deberes. Si Julia no se casó con Saint-Preux, fue sin duda por no desesperar a su padre, pero tal vez también porque la moral de Rousseau —pese a las apariencias— subordina el amor al deber social. La Julia hubiera podido terminar en la felicidad de una pareja admirable; pero es mejor todavía: acaba con el cuadro de una vida sencilla y feliz en un país dichoso. En Clarens, la vida social supera la pasión. Emilio tendrá la suerte de poder satisfacer una y otra, pero el deber social será siempre primero.

El segundo principio general es justamente ése: que la ciudad vaya antes que cualquier otra cosa. Y se ve, por lo que acabamos de indicar, qué difícil o qué imposible resulta distinguir entre los deberes para con la ciudad y ese dominio de sí mismo que es la libertad. Pero conviene distinguir entre la ciudad verdadera —la del Contrato, o la de Clarens— y las falsas ciudades. Si Emilio viaja durante dos años, es precisamente para establecer dicha distinción, para aprender, en fin de cuentas, que "la ley eterna de la naturaleza y del orden" debe buscarse, no en instituciones precarias y artificiales, sino en el corazón: el hombre virtuoso lleva en sí la ciudad ideal, que se esforzará por realizar en torno suyo.

Un tercer principio es el del esfuerzo. Si la educación de Emilio ha sido tan lenta, es porque tenía que aprender a vencerse, a pasar de la simple bondad a la

virtud: “El que es sólo bueno lo seguirá siendo únicamente mientras el serlo le produzca placer; la bondad se quiebra y perece bajo el choque de las pasiones humanas; el hombre que es sólo bueno, no lo es más que para sí” (p. 567). La virtud es un estado de guerra (Julia, VI, p. 7), es fuerza (p. 567). No es nunca una simple obediencia a los deseos de nuestro corazón; es el resultado de una larga conquista mediante la cual aprendemos a dominar nuestras pasiones (p. 568). La pedagogía de Rousseau es, al fin y al cabo, una pedagogía del esfuerzo. Y no puede ser de otro modo, porque la condición humana es la de un ser que no realiza su vocación natural más que a fuerza de convenciones y artificios.

Se comprende entonces por qué la educación de Emilio se prolonga hasta una edad tan avanzada. Rousseau ha visto, mejor que nadie, que para “sujetar” al niño al estado de hombre había que librar una lucha difícil. Su “libertad bien regulada” es el esbozo de virtud que conviene a una tierna edad. Pero para llegar a la virtud verdadera, a la virtud del hombre moral en la ciudad, no es en modo alguno demasiado toda la adolescencia y toda la juventud. La educación del hombre no acaba a los doce años, ni a los quince; debe proseguir hasta que el joven, por su participación en la vida adulta, por su inclusión en la ciudad, haya llegado por fin a la madurez. Indudablemente, el joven no debe, en lo sucesivo, consagrarse ya a trabajos preparatorios que no hacen sino indicar la ruta futura; en adelante debe, ya entre los hombres, intentar ese oficio de hombre, que es el único para el cual se ha preparado. Después de haber sido “aprendiz de hombre” (p. 234), le conviene ser algún tiempo aún obrero, antes de asumir la responsabilidad de sus asuntos propios. E incluso, tras su matrimonio, ¿no es la ciudad la que, bajo el símbolo del preceptor, va todavía a intervenir para dirigirlo hacia la virtud más pura? ¿No es ella la que en lo sucesivo va a ser, o, mejor dicho, la que debería ser, en un estado bien organizado, ese “director de conciencia” que, no sin excesos, e incluso no sin pesadez, fue largo tiempo el preceptor? El legislador es todavía un pedagogo, como dice Burgelin. Y, de igual modo que el preceptor, no abandona a Emilio ni de día ni de noche (p. 415); aquel excelente legislador que era Licurgo no dejó al espartano “un solo instante de descanso que dedicar a sí mismo” (Gobierno de Polonia); y el Contrato dedica dos capítulos a la censura y a la religión civil (IV, pp. 7 y 8). Emilio ha estado perfectamente vigilado hasta su madurez, y lo será hasta su muerte. Y, como contrajo matrimonio de acuerdo con las preferencias del preceptor, a su vez —como lo hace Wolmar (Julia, IV, p. 10)—, Emilio casará a sus campesinos “por decirlo así, a pesar de ellos” (id.) por su bien.

CONCLUSIÓN

No podemos discutir detalladamente esta filosofía de la educación. Señalemos tan sólo qué principios podrían guiar semejante discusión.

En primer lugar, sería necesario no atenerse demasiado a las anécdotas y a los ejemplos, que no son otra cosa que ilustraciones; ni incluso a las técnicas particulares, sino a las líneas generales, que son las únicas importantes en la confesión de Rousseau.

Convendría, en nuestro sentir, examinar ante todo los postulados esenciales del sistema, que son tres:

1) La naturaleza es buena, porque es de origen divino;

2) la sociedad actual es mala;

3) la libertad es la obediencia absoluta a la ley de la ciudad ideal.

El primer postulado debe interpretarse de dos maneras, según se examine la naturaleza como el punto de partida dado, o como el fin que fija la educación; existe, en cierto modo, una naturaleza de hecho (la del salvaje) y una naturaleza en potencia (la del ciudadano del Contrato). Por la primera se nos lleva a una pedagogía naturalista que sigue las etapas del desarrollo, a una pedagogía funcional. Pero ¿estamos seguros de que sea siempre bueno seguir a la naturaleza? ¿Es cierto que Emilio, antes de los doce años, encontrará siempre por sí mismo las mejores reglas de conducta? Incluso en esa edad ¿basta con prevenir contra el vicio, sin contribuir positivamente a la construcción de la naturaleza humana, esa conquista contra la animalidad? En rigor, la naturaleza en que vive Emilio es una naturaleza escogida, un medio arbitraria y diligentemente preparado por el preceptor; digamos la palabra: un medio educativo, y hasta con frecuencia un material “autocorrector”. Pero este medio no es, sin embargo, el que conviene al niño; allí faltan sus iguales, falta un pueblo niño.

Por el contrario, cuando se considera la naturaleza como vocación, como poder, se nos conduce a una pedagogía del aventajamiento; y, en Rousseau, esta pedagogía se aclara, además, por una intuición, todavía confusa, pero innegable, de la energía física del niño. Pero Rousseau no supo obtener una pedagogía suficiente de esta autonomía. De hecho, Emilio obedece siempre. Poco importa que sea a su preceptor o a la ciudad. Existe en el Emilio una tendencia hacia una enajenación activa, que ahoga el libre albedrío, y por eso se le ha podido reprochar justamente a esta pedagogía cierta debilidad (por ejemplo Ravier).

En realidad, todo acontece como si Rousseau no tuviera apenas confianza en esa naturaleza que él exalta, y que él ahoga. Es que esa naturaleza es rápidamente pervertida por el pecado social —ese equivalente del pecado original. Y esto nos conduce al segundo tema. Aquí puede relacionarse a Rousseau con otros pedagogos, particularmente con los jesuitas; para ellos, como para él, es necesario preparar al joven para la vida social; para ellos, como para él, esta preparación debe hacerse al margen de la vida social: los herméticos internados de los jesuitas vuelven a encontrarse en ese "cercado" erigido por Rousseau en torno de Emilio; para ellos, como para Rousseau, el alumno debe ser vigilado incesantemente, y es preciso adivinar todos sus pensamientos.

Pero los jesuitas siguen siendo hombres de mundo, y saben que es preciso ser tolerantes en relación con los pecados de ese mundo. Por el contrario, Rousseau, puritano de Ginebra, y palurdo siempre mal desbastado (Barbarus hic ego sum, quia non intelligor illis, dice el epígrafe del primer Discurso; y esto no es una simple fanfarronada), carece de esa tolerancia, de ese sentido de lo humano, sin el que la comunicación social es siempre dolorosa y mediocre —como lo probó Jean-Jacques a lo largo de toda su vida. No puede elevarse hasta ese punto en que el pensamiento se hace "ingenio", en que se ejercita en las relaciones sociales y sin embargo puramente formularias. Rousseau es demasiado importante para amar verdaderamente a los hombres;[22] le falta el escepticismo del autor de Cómo va el mundo, ese escepticismo que no excluye, en modo alguno, sino todo lo contrario, una entrega total. Había que escribir Cándido para defender a Calas. Pero Rousseau sigue siendo el Panglós dogmático, seguro de su verdad.

Precisamente por carecer Rousseau de ese sentido sonriente de lo humano desconoció casi totalmente el valor de las humanidades. "¡Las cosas, las cosas!" Sí, pero el niño ¿no conoce desde un principio el mundo humano, no ha de crecer en un mundo humano a su alcance, el mundo infantil de la escuela? ¿No

debe relacionarse más con los grandes ejemplos que con las ruedas de las máquinas? Emilio no abordará las humanidades propiamente dichas hasta la adolescencia, y leerá pocas novelas. Si viaja, será para comprobar que en todas partes existen las mismas deficiencias sociales. Como Rousseau, Emilio pensará que “el bueno vive solo”.

Esta carencia de “ingenio”, humanidades y comunicación social escogida apenas puede desarrollar la tolerancia. Y esto nos lleva al tercer postulado.[23]

Si se admite que la libertad es la obediencia absoluta a la ley de la ciudad, es normal que la educación pública —o, en su defecto, la de un preceptor consagrado por entero a su discípulo— prepare al niño desde su nacimiento en las convicciones que serán más tarde las suyas, indudablemente Rousseau, enamorado de la educación espartana, evita, sin embargo, los defectos de esa educación, por su desconfianza en la cultura de su tiempo. De ahí que el Emilio nos presente, por lo menos hasta la adolescencia, una educación que aparece como la de una libertad bien regulada. Pero el espíritu de Rousseau es el de una libertad “demasiado regulada”. Y los verdaderos discípulos de Rousseau hay que buscarlos en esos educadores que tienden menos a “liberar” al niño que a formarlo, por una continua vigilancia o su inclusión en un grupo cerrado. La educación descrita en el Gobierno de Polonia, recordando a Esparta, anuncia también ciertas educaciones totalitarias modernas. Para los que las predican, como para Rousseau, “es mejor ser ahorcado que malvado” (Respuesta a Bordes). Ellos también estimarían, con gusto, que la única garantía de la libertad general reside en la utilización de las cárceles contra los “malos”. Rousseau admiraba, en este sentido, que la palabra Libertas fuese escrita en el frontón de las cárceles de Génova (Contrato, IV, n.). ¿No hay que ver en tal filosofía moral una equivalente de la que antaño sirvió de base a la Inquisición o de la que, en nuestros días, se completa en los campos de concentración? Antes que esta suficiencia de pontífice y que esta cruel seriedad de profeta, es preferible la sonrisa de Cándido.

JEAN CHÂTEAU

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS DE ROUSSEAU

Oeuvres complètes, Hachette, París, en trece vols.

Correspondance générale de J.-J. Rousseau, publicada por Dufour y Plan, Colin, veinte vols.

Consúltense también los Anales de la Société J.-J. Rousseau, desde 1905.

OBRAS CRÍTICAS

Acerca de la vida de Rousseau, la obra esencial es la de Guéhenno, Jean-Jacques (los dos primeros volúmenes en Grasset, el tercero en Gallimard); y, evidentemente, las Confesiones.

Acerca de su filosofía, la obra más sólida es la de Burgelin, La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau, PUF, París, 1952.

Acerca de su doctrina política, véase Derthé, J.-J. Rousseau et la science politique de son temps, PUF, París, 1950.

Acerca de la religión, véase Masson, La religion de J.-J. Rousseau, Hachette, París, 1916, tres vols.; y Derethé, Le rationalisme de J.-J. Rousseau, PUF, París, 1948.

Unas notables bibliografías referentes a las obras en relación con la pedagogía de Rousseau se encuentran en la obra de Ravier, t. I (v. infra) y la edición del Emilio por F. y R. Richard (pero limitadas a 1930 y 1938).

OBRAS DE PEDAGOGÍA

Claparède, “J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l’enfance”, artículo de 1912 reproducido en L’éducation fonctionnelle, Delachaux & Niestlé.

Vial, La doctrine d’éducation de J.-J. Rousseau, Delagrave, 1920.

A. Ravier, L’éducation de l’homme nouveau, Bosc, Lyon, 1941, dos vols. (el primero sobre el estudio histórico del Emilio, el segundo sobre la doctrina del Emilio).

Kevorkian, L’Émile de Rousseau et l’Émile des écoles normales, Delachaux & Niestlé.

Y el excelente capítulo sobre el Emilio en la obra, ya citada, de Burgelin.

[1] Nuestras referencias al Emilio remiten a la edición de la casa Garnier, hecha por F. y R. Richard, que es excelente, y la más cómoda para los estudiantes.

[2] Particularmente los de Burgelin y Derathé.

[3] Un resumen análogo se encuentra al principio del libro II (pp. 63-64).

[4] Desde el segundo Discurso, n. 9, Rousseau rechazaba la solución del retorno al estado natural. Preguntándose: "¿Es preciso destruir las sociedades?", respondía que era de aquellos "que están convencidos de que la voz divina llamó a todo el género humano a las luces y a la dicha de las celestes inteligencias" y que "respetarán los sagrados lazos de las sociedades de que son miembros".

[5] Como parece hacerlo el padre Ravier, en un estudio por lo demás excelente.

[6] Como lo han pensado tantos pedagogos más recientes que se oponen con frecuencia a Rousseau. Esta socialización predicada también por el movimiento de los boy scouts, por Dewey, Makarenko y tantos otros, la rechaza Rousseau, como veremos, porque desconfía de la sociedad actual. Semejante socialización implica efectivamente una recusación de las tesis del primer Discurso, una confianza en la sociedad actual, por lo menos relativa. Y sin duda también cierto conservadurismo.

[7] En una carta a la señora Roguin, del 31 de marzo de 1764, Rousseau escribe:

“Aunque las Sofías y los Emilios sean raros…, se educan, sin embargo, algunos en Europa, incluso en Suiza y junto a nosotros”. La más célebre de estas Sofías es la hija del príncipe de Wurtemberg, con quien Rousseau cambió varias cartas a este propósito.

[8] “… tras haber comparado tantas clases y tantos pueblos como me fue posible en una vida consagrada a observarlos, he excluido como artificial lo que era privativo de un pueblo y no de otro, y no he considerado como innegablemente propio del hombre sino lo que era común a todos, en cualquier tiempo, en cualquier clase y en cualquier nación que fuera” (p. 306).

[9] La misma razón vale cuando se trata del matrimonio; es preciso unir a las “personas que se convienen en cualquier situación que se encuentren” (p. 515).

[10] Rousseau se inspira evidentemente en Condillac, hacia el cual testimonia con bastante frecuencia su admiración.

[11] La continuación del texto es significativa: “Todo concurre al bien común en el sistema universal. Todo hombre tiene su sitio asignado en el mejor orden de las cosas; se trata de hallar ese sitio y de no pervertir ese orden.” Aquí se ve bien que la pedagogía a la medida depende de la pedagogía de la vocación, y de la consideración de la Providencia.

[12] El mismo problema se plantea en el Contrato para la armonía de virtud social y dicha del ciudadano, y Rousseau vuelve a hallar la misma identidad. Parece que, de una y otra parte, no se puede comprender la posición de Rousseau si no se hace intervenir a la Providencia.

[13] Es en Rousseau una máxima capital y repetida con frecuencia (Conf., VI y VIII; Julia, IV, 13; VI, 6 y III, 20; Diálogos, 9; Carta a d'Alembert, G. de Pol., 13, etc.), que "todo lo que la cordura humana puede hacer es prevenir los cambios, detener de lejos todo lo que los suscita; pero si se los sufre y autoriza, rara vez pueden dominarse sus efectos" (Carta a d'Alembert). El sabio es sabio "menos por haber aprendido a vencer las tentaciones que por haber cortado su raíz" (Conf., VIII). La educación negativa, toda prudencia, es en el fondo una aplicación de esta máxima general.

[14] "Si las leyes de las naciones pudieran tener, como las de la naturaleza, una inflexibilidad que jamás ninguna fuerza pudiese vencer, la dependencia de los hombres volvería a ser como la de las cosas; reuniríanse en la república todas las ventajas del estado natural con las del estado civil; se juntaría la libertad que mantiene al hombre exento de vicios con la moralidad que lo eleva a la virtud" (pp. 70-71).

[15] "Sois vos, maestro mío, el que me habéis hecho libre enseñándome a ceder a la necesidad" —dirá Emilio al fin del libro (p. 603).

[16] Haciendo con el preceptor un verdadero pacto pedagógico —como ha visto muy bien Ravier—, Emilio exclama: "… obligadme a ser mi propio maestro no obedeciendo a mis sentidos, sino a mi razón" (p. 404).

[17] La idea vuelve al primer Discurso, en el que Rousseau, hablando de los "terribles desórdenes" causados por la imprenta, esperaba que un día se prohibiera "ese arte espantoso".

[18] Particularmente en el primer Discurso, la Respuesta a Grimm, la Respuesta a Bordes, el Prefacio del Narciso.

[19] Allí volvemos a encontrar un tema ya desarrollado en los Discursos. “La moral del amor es un sentimiento facticio nacido de la costumbre de la sociedad y celebrado por las mujeres con mucha habilidad” (Disc. sobre la In.). (véase también n. 9 del mismo Discurso).

[20] Desde sus primeras obras, Rousseau es muy severo con los colegios de su tiempo; vuelve a estas críticas en el Emilio (pp. 11, 410, 453). Pero si el recurrir a los antiguos como maestros de moral se explica por el lado “romano” de la filosofía de Rousseau (como dice Schinz), se explica también, indudablemente, en buena parte, por la influencia de Montaigne y la del “buen Rollin” (p. 129). (Véase aquí mismo el capítulo sobre Rollin.)

[21] Sin embargo, allí podríase estudiar detalladamente la educación recibida por Sofía, que, en varios puntos, difiere de la de Emilio. Rousseau no sólo insiste —desde el segundo Discurso— acerca del papel capital de la educación de las mujeres, sino, sobre todo, sabe analizar finamente no pocas diferencias entre las dos educaciones. Citemos únicamente algunas afirmaciones capitales: “Una debe tener como objeto principal las cosas útiles; la otra, las agradables” (p. 471); “la razón de las mujeres es una razón práctica” (p. 472); “el sistema de su educación debe ser a este respecto contrario al de la nuestra: la opinión es la tumba de la virtud para los hombres, y su trono para las mujeres” (p. 455).

[22] Ama la verdad, su verdad desde luego; los hombres vienen en segundo lugar. De ahí su célebre divisa: vitam impendere vero.

[23] Es notable que los jesuitas, cuyos principios filosóficos apenas difieren de los de Rousseau, hayan preparado, de hecho, pese a sus preocupaciones religiosas sectarias, el movimiento de emancipación del siglo XVIII, formando a Descartes, Fontenelle, Montesquieu, Voltaire y otros muchos. Pero habían dado un amplio lugar a las “humanidades” y a una cultura formal. A la inversa,

Rousseau, que habla incesantemente de libertad, es el más intolerante de los pedagogos. Voltaire y los enciclopedistas no se equivocaron en esto.

VIII. HEINRICH PESTALOZZI

[*]

(1746-1827)

Cuando una idea simple toma cuerpo, se produce una revolución.

C. PÉGUY

Cuando el primer centenario de la muerte de Pestalozzi, Édouard Claparède tuvo la curiosidad de contar el número de líneas o de páginas consagradas a catorce pedagogos modernos (de Erasmo a Herbart) por los autores de las tres grandes enciclopedias pedagógicas (Buisson, Rein y Monroë) y de cuatro historias generales de la pedagogía, publicadas entre 1910 y 1920, comprobó que, en esta especie de concurso, Pestalozzi llegaba cinco veces el primero, y que su cuota era casi el doble de la de Rousseau, que le seguía inmediatamente.

Éste es el veredicto de los pedagogos; el del hombre de la calle es aún más decisivo. De todos los educadores y filósofos de la educación, Pestalozzi es probablemente el único conocido en los cinco continentes, el único que ha llegado a la grandeza mítica de un Beethoven: el genio pedagógico.

Se le considera comúnmente como el reformador o el promotor de la escuela popular. Esto no es falso, pero sí insuficiente. Para emplear una palabra que acude con frecuencia a su pluma, Pestalozzi es una fuerza original de la naturaleza, o, mejor, de la sobrenaturaleza. Ha desempeñado, en su tiempo y más allá de los límites de su país, un papel de primer orden; y no se sabría escribir la historia de la civilización de la Europa occidental, a fines del siglo XVIII y principios del XIX, sin evocar sus escritos o sus hechos. Por otra parte, buen número de las instituciones más actuales, y no sólo la escuela primaria, proceden directamente del influjo que ha ejercido.

Si la didáctica de Pestalozzi (la forma, el número y el nombre) sólo nos ofrece

hoy un interés histórico, sus ideas sobre el fin y la obra de la educación: paradojas, humoradas, apóstrofes, efusiones, como la lava de una colada volcánica, continúan incandescentes bajo una tenue capa de escorias. Y es en este brasero donde se aviva todavía hoy la llama que, en miles de corazones, eleva el oficio de educador o de re-educador a la dignidad de un servicio de Dios en la persona del niño.

Desde su fervorosa adolescencia hasta su robusta vejez, Pestalozzi no ha cesado de buscar lo mejor. A cada "descubrimiento", el entusiasmo lo agiganta; y es, en cada ocasión, "el fundamento o la clave de bóveda de todo el edificio". Unas veces desea "mecanizar" la instrucción, para que cualquier madre pueda administrársela a sus hijos, y otras se propone hacerla "psicológica" y definirla de acuerdo con las necesidades del desarrollo del niño. Por otra parte, en ocasiones le parece que todo ello es igual. Ora conjura al educador a conformarse con "la marcha sublime de la naturaleza", ora declara que la educación debe hacer del hombre "algo completamente distinto de lo que es por naturaleza".

Pero ¿qué importan estas fluctuaciones? Son exploraciones que todo educador ha de rehacer por su cuenta: primacía de la habilidad sobre el saber, de la educación sobre la instrucción o del ser sobre el tener; maldición de un saber puramente verbal; irreemplazable virtud de la educación que el niño recibe en el regazo de su madre, y luego en el santuario del "hogar"; el arte del educador, que no es otro que el arte del jardinero; una educación integral, que forme el corazón, la cabeza y la mano; la intuición, base de todo conocimiento, y la educación, que es el arte de llevar al niño desde unas intuiciones superficiales y fragmentarias hasta otras intuiciones siempre más claras y distintas; la educación moral, en fin, obra de amor y de fe, que despierta en el niño el amor y el respeto hacia el orden establecido por el Creador.

Pestalozzi se dirige a sus contemporáneos…; pero no: es a nosotros a quienes se dirige. Nos conjura a buscar el remedio para los males que padece el mundo donde solamente se encuentra: en la restauración, en todos, de esa humanidad, que es la vocación de cada hombre y la razón de ser o el fin de la Creación: "Reconocer, mantener y promover en cada ser la dignidad de la persona, ésta es toda la educación de la humanidad."

He aquí el tema de la cruzada que él predica incansablemente: ¡Es preciso que la persona cunda en todos! La persona, para la cual debe organizarse la vida

política, y la que debe servir, y no avasallar, los progresos materiales. Por lo tanto, ¡primacía de la educación! Pero cuando dice educación, no piensa exclusivamente en la escuela. Ciertamente la escuela le parece que constituye un momento esencial en la educación de la humanidad, puesto que ayuda al niño a enriquecer su experiencia de la vida personal y común, en un marco más amplio que el de la familia y más homogéneo que el de la ciudad. Sin embargo, cree que es la familia la única de todas esas potencias informadoras cuya "bendición" no es posible reemplazar por nada: esto es, ese "sentido paternal" y ese "amor maternal" que le inspiraron sus páginas más líricas.

Es necesario, pues, ante todas las cosas, que la sociedad esté organizada de tal manera que la familia pueda desempeñar siempre mejor esta función indispensable (en Pestalozzi el sociólogo no se separa del pedagogo). Porque solamente gracias a esta educación fundamental y a la de la escuela, le parecía ya capacitado el niño para recibir la enseñanza de la vida, esa educación progresiva, al contacto de los hombres y de las cosas, sobre todo por la virtud del trabajo cotidiano. "La vida es la que cultiva." Pero, de nuevo, siempre que la organización social le permita manifestar plenamente su virtud informadora. Así, Pestalozzi concebía la educación escolar como un complemento de la educación doméstica y como una preparación para la educación que la vida procura.

Mediante la acción sinérgica de estas tres potencias, que actúan en el mismo espíritu y en el mismo sentido, puede formarse la persona en el individuo. Pestalozzi se sitúa de esta suerte en la fila de los personalistas: Renouvier, Vinet, Charles Secrétan, Manuel Mounier; pero, uniendo la práctica y la teoría, ha querido demostrar con actos el valor de esta posición. Este designio es el que ha hecho de él ante todo el padre de los huérfanos, en Neuhof y en Stans, y luego, en Berthoud y en Yverdon, el precursor de la educación nueva. Sea cual fuere la actualidad que conservan sus escritos, Pestalozzi debe especialmente a sus actos el que su genio intuitivo haya logrado la más alta de las consagraciones: la gratitud de innumerables seres humanos que sientan de un modo confuso deberle cuanto tienen de humanidad.

Estaba en Neuhof desde hacía unos tres años, cuando, en el curso del invierno 1774-1775, "se comprometió" por vez primera. Conmovido por la degradación física y moral de los niños que veía vagar por los caminos, mendigando y merodeando; indignado por la dureza de los campesinos hacia los niños que

vivían entre ellos; y no pudiendo admitir que los preciosos valores que él advertía en esos desheredados o descaminados se perdieran del todo para la sociedad y para Dios, Pestalozzi acogió unos quince de ellos en su casa, y poco después hasta cuarenta. Se proponía, reeducándolos, procurarles los conocimientos indispensables y un oficio del que pudieran vivir. Esta unión íntima de la formación general y la formación profesional constituye el primero de los "descubrimientos" de Pestalozzi. Esperaba que la casa prosperaría gracias al trabajo de "sus" muchachos, pero bien pronto tropezó con graves dificultades materiales. Advierte, sin embargo, en sus notas que la prueba le da la razón: "Niños imbéciles que, educados duramente, hubieran acabado en una casa de locos, pueden, gracias a unos cuidados afectuosos, adecuados a su debilidad, salvarse de esa miseria, adquirir un modesto modo de vivir y bastarse a sí mismos."

Y, en una "Súplica a los amigos de la humanidad", para que cooperen a sostener su obra (súplica que su amigo Iselin hizo aparecer en sus Efemérides de la humanidad, 1766), declara: "Es para mí un hecho experimentado que niños que han perdido la salud, las fuerzas y el ánimo en una existencia de holgazanería y de mendicidad, recobran prontamente su alegría, su vivacidad, su buen aspecto, y se desarrollan de un modo asombroso, sólo con el cambio de su situación: al abrigo de las circunstancias que los habían depravado. Es para mí un hecho experimentado que, desde la abyección de la más profunda miseria, se alzan con rapidez y adquieren sentimientos de humanidad, de confianza y de benevolencia; que el afecto que se manifiesta al ser más degradado lo eleva a una vida superior, y que los ojos del niño abandonado brillan con un asombro jubiloso y de gratitud, cuando, tras años de miseria, una mano dulce y amistosa se ofrece para guiarlo." Cosa que comprueban todos los que se consagran hoy a la reeducación de esos niños, a quienes la dureza y la falta de inteligencia de los poderes públicos, en tiempos de Pestalozzi y ayer mismo aún, condenaban, mediante un régimen puramente represivo, a la prostitución o a la delincuencia crónica.

Pero Pestalozzi no recibe ningún apoyo del Estado y en 1780 su primer ensayo termina con la quiebra. Fue un derrumbamiento. Pero Pestalozzi no podía abandonar la tarea que se había impuesto. Recurrió al único medio de acción que le quedaba: escribir. Sus escritos son, por lo tanto, sus actos. Sólo analizaré dos de sus obras, aunque todas ellas contienen puntos de vista sociológicos o pedagógicos del mayor interés.

Primero, su novela popular, Leonardo y Gertrudis, cuya primera parte fue

traducida dos veces al francés (por Pajon de Moncets y por la baronesa de Guimps). Se trata de una familia salvada por la rectitud y la energía de una mujer, apoyada por el señor de Bonnal, Arner y el pastor Ernst. La tercera parte es la que presenta más interés para nosotros. (Pestalozzi se había afiliado entonces a la orden secreta de los Iluminados.)

Intervinieron nuevos personajes: el hilandero Meyer, representante del trabajo industrial y de la economía que debe llevar más holgura a la cabaña del pobre y el teniente Glüphi. Es Meyer quien le declara al señor: “Me parece que, a pesar de todo lo que podéis hacer, no alcanzaréis vuestra meta, al menos que suprimáis la escuela o que la reforméis por completo.” Se sustituye al preceptor por el teniente Glüphi, quien encarga a Gertrudis la organización de la clase (pues la escuela sólo vale en la medida en que se inspira en la casa familiar): “Glüphi le pidió a Gertrudis que organizara a los niños como si estuviera en su casa. Los separó de acuerdo con su edad y su trabajo, y según como congeniaban unos con otros; y llevó con ellos a sus propios hijos y a los de Rudi que ya estaban acostumbrados a su manera de actuar.”

Encontramos aquí nuevamente el espíritu de Neuhof: “No quiero nada, declara Glüphi (cap. LXX), con la jerigonza de los maestros de escuela, esa charlatanería que marea los cerebros y echa a perder la razón.” Vemos, pues, cómo a ejemplo suyo, los niños se vuelven ordenados, puntuales, limpios, obedientes, asiduos en el trabajo.

Mientras se ocupaba del corazón de los niños, el teniente se ocupaba también de su cabeza; quería que lo que en ella entrara fuese tan claro y visible como la luna llena en el cielo… Ver bien y escuchar bien: éste es el primer paso hacia la prudencia, y el cálculo es el hilo conductor que nos preserva del error cuando buscamos la verdad.

Glüphi-Pestalozzi arrastra incluso al pastor en su campaña contra la jerigonza: éste renuncia a predicar y a enseñar el catecismo a los niños. “Veo cada día con mayor claridad que no le conviene al hombre martirizarse el cerebro para hacer entrar en él tantos porqués y porqués.” Esto equivale a demostrar que, en la obra de la reforma social, el clero sólo debe desempeñar el papel de auxiliar; dejar

dormir el dogma y enseñar únicamente moral.

La religión de Pestalozzi era la de Mareili, la hermana de Meyer:

Hay en el mundo bastantes cosas que son del mismo Dios y que nos dicen con suficiente claridad lo que Dios quiere de nosotros. Tengo el sol, la luna, las estrellas, las flores del jardín y los frutos de los campos —y luego, mi propio corazón, y todo lo que me rodea; ¿no me dice todo esto, mejor que lo dirían los hombres, lo que es la palabra de Dios y lo que espera de mí?

Por otra parte, el humanismo de Pestalozzi se expresa ingenuamente en estas líneas del capítulo XLVIII:

El sol se ponía y el agua espejeante del río sinuoso brillaba hasta las azules montañas… Arner contempló un momento, sin hablar, el río y los valles. “¡Ah! todos los hombres son feos —dijo al fin— ¡hágase lo que se haga por ellos, no igualarán jamás en belleza a este sencillo paisaje”… “Os equivocáis”, respondió el teniente, y en ese momento mismo apareció un pastorcito bajo la roca sobre la cual estaban, empujando a una cabra que iba ante él. Se detuvo a sus pies mirando la puesta de sol y, apoyándose sobre su cayado, rompió a cantar. Entonces montañas y valle, río y sol, desaparecieron para ellos. No vieron nada más que al pastorcillo envuelto en harapos; y Arner dijo: “Estaba equivocado, la belleza del hombre es la más grande entre todas las bellezas de la tierra.”

En la Parte IV, habla el legislador: el orden establecido en Bonnal es impuesto por el soberano a todo el país. Pestalozzi confirma la relación entre Glüphi y él mismo, que ya habíamos señalado, con el título del capítulo XLI y estas líneas de la dedicatoria a F. Battier: “Todo aquello de que hablo, lo he visto. Y he hecho una gran parte de lo que aconsejo. He renunciado a los placeres de la vida para consagrarme a mi ensayo de educación del pueblo; y he aprendido a conocer su verdadera situación y los medios de cambiarla… como tal vez nadie lo ha hecho.”

Durante esos años Pestalozzi sostiene una correspondencia activa con Zinzendorf, ministro de José II, y con Leopoldo de Toscana, el cual sucederá a José II en 1790. Les ofrece sus servicios… pero había estallado la Revolución Francesa. Pestalozzi se dirige entonces a Francia, que acababa de concederle el título de ciudadano francés a la vez que a Priestley, Campe, Washington, Klopstock, Kosciuszko, Schiller… Toma en serio su nueva ciudadanía; anuncia: "Estoy decidido a escribir para Francia sobre distintas partes de la legislación." Dicha obra (fechada en febrero de 1793) ha sido publicada más tarde con el título de Sí o No. Declaración sobre el sentimiento político de la humanidad europea, por un hombre libre. Allí es donde se lee: "O bien Europa caerá en la barbarie por el despotismo, o bien los gabinetes deberán conceder lealmente todo lo que es legítimo en las aspiraciones del hombre a la libertad."

La segunda obra que analizaré brevemente se titula: Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano (1797, reimpresa en 1821). Bajo la influencia de Fichte, que vivía entonces en Zurich, expone ahí su antropología. Estudia al hombre como ser animal, como ser social y como persona autónoma:

Como producto de la naturaleza, me siento libre de hacer lo que me place y con derecho a hacer lo que me es útil.

Como producto de la sociedad, me siento sujeto y ligado por relaciones y contratos, que me imponen ciertos deberes.

Como producto de mi propio yo, me siento independiente del egoísmo de mi naturaleza animal y de los lazos de mis relaciones sociales, teniendo a un tiempo el derecho y el deber de hacer lo que me ennoblece y lo que es beneficioso a mis semejantes.

Tengo, pues, en mí —continúa— una verdad animal, es decir, la facultad de considerar todas las cosas de este mundo desde el punto de vista de un animal, que no existe más que para él solo.

Tengo una verdad social, es decir la facultad de considerar todas las cosas de este mundo desde el punto de vista de una criatura ligada a sus semejantes por un contrato social.

Tengo una verdad moral, es decir la facultad de considerar todas las cosas de este mundo independientemente de mis necesidades animales y de mis relaciones sociales, desde el solo punto de vista de lo que puede contribuir a mi ennoblecimiento interior.

Y concluye: “Me perfecciono a mí mismo cuando hago de lo que debo la ley de lo que quiero.”

Del profundo desánimo que manifiesta la última página de sus Investigaciones, Pestalozzi pasa a un entusiasmo delirante (“Borro la vergüenza de mi vida, la virtud de mi juventud se renueva”) cuando en 1798 el Directorio lo envía a Stans, donde la guerra había dejado innumerables huérfanos. Tras la locura de Neuhof, la locura de Stans. Los niños de los cuales iba a ser el padre eran “escuálidos como esqueletos, pálidos, de mirada ansiosa, la frente arrugada por la desconfianza y las preocupaciones; algunos descarados, habituados ya a la mendicidad y a la hipocresía, abrumados por la desgracia, desconfiados, temerosos y desprovistos de todo sentimiento afectuoso”. No habían transcurrido cinco semanas y el comisiario Truttmann podía escribir al ministro Rengger:

El orfelinato marcha bien. El padre Pestalozzi —así se hacía llamar— trabaja noche y día con un ardor increíble. Hay 62 niños que comen y trabajan en la casa… Es maravilloso ver lo que hace este hombre excelente, y los progresos realizados en tan poco tiempo por sus alumnos, todos ávidos de aprender.

¿Cómo se las arregló Pestalozzi para resucitar en esos miserables desechos de humanidad unos sentimientos y un comportamiento humanos? Nos entrega su secreto en su Carta a un amigo sobre su actividad en Stans (Stanserbrief):

Confiando en las fuerzas de la naturaleza humana que Dios ha otorgado incluso a los niños más pobres y más desvalidos, había aprendido hace mucho por mi propia experiencia, que bajo su tosquedad, su salvajismo, su incapacidad aparentes, se ocultaban, prontas a surgir, las facultades y las fuerzas más

valiosas… Era necesario ante todo que mis niños pudieran leer, desde el alba hasta muy entrada la noche, en mi frente y en mis labios, que mi corazón les pertenecía, que su dicha era mi dicha, y sus placeres los míos.

Atribuye el éxito de su “locura” al hecho de que esos niños recibían de él, no sólo la enseñanza, sino los cuidados más perseverantes:

Yo estaba solo con ellos de la mañana a la noche. Recibían de mi mano todo lo que su cuerpo o su alma exigían. Todo auxilio, todo consuelo, toda instrucción les venía inmediatamente de mí. Su mano estaba en la mía; mis ojos no se apartaban de los suyos. Mis lágrimas corrían con las de ellos y sonreíamos juntos. Estaban fuera del mundo; estaban fuera de Stans; estaban conmigo y yo estaba con ellos.

Pero las circunstancias se vuelven de nuevo contra él: el convento arreglado para recibir a “sus” niños es transformado en hospital militar. ¡Otro derrumbamiento y otro resurgimiento! Pestalozzi solicita que se le permita ensayar su método elemental en una escuela pública. El gobierno le concede una clase en Berthoud.

“Allí —cuenta en Cómo Gertrudis instruye a sus niños— me puse a machacar el ‘a b c’ de la mañana a la noche y a reanudar, sin plan alguno, la marcha empírica que debí interrumpir en Stans. Acumulaba sin cansarme combinaciones silábicas…; procuraba simplificar lo más posible los elementos del deletreo y del cálculo, presentándolos en formas adecuadas a las leyes de la psicología.” Es este método el que expone en 1801, en la obra cuyo título acabamos de citar, luego que las autoridades escolares hubieron comprobado su éxito en estos términos:

A esa edad de cinco a ocho años en que los niños, sometidos a la tortura del antiguo método, aprendían a conocer las letras, a deletrear y leer, vuestros alumnos no sólo han efectuado dicha tarea con un grado de perfección desconocido hasta ahora, sino que los más hábiles de entre ellos se distinguen ya

como calígrafos, dibujantes y calculadores. Habéis sabido despertar y cultivar en todos la afición a la historia, la historia natural, la medición, la geografía, etc., de tal suerte que sus futuros profesores si saben aprovechar con inteligencia esa preparación, encontrarán muy facilitada su tarea…

Puede decirse que en ese momento el espíritu de Pestalozzi ya ha concebido las ideas que iban a revolucionar la educación. Consagrará a aplicarlas toda la última parte de su vida. Es, pues, oportuno resumirla ahora. Es difícil presentar la posición pedagógica de Pestalozzi magistri verbis: es prolijo (como Péguy) y oscuro: pero unos extraordinarios relámpagos despejan esas tinieblas. Transcribo algunas líneas del Canto del cisne, su último escrito, donde sus ideas se presentan decantadas y maduras:

La idea de educación elemental (que es también educación de la humanidad) no es otra cosa que el designio de conformarse con la naturaleza para desarrollar y cultivar las disposiciones y las facultades de la raza humana… Se deduce naturalmente que la idea de la educación elemental debe ser considerada como la idea del desarrollo y el cultivo de las facultades y de las disposiciones del corazón, del espíritu y del poder del hombre, de acuerdo con la naturaleza… Todos los medios a los que recurrimos para desarrollar, conforme a la naturaleza, las facultades y las disposiciones de nuestra especie, suponen, si no un reconocimiento claro al menos un sentimiento interior vivo, del orden que sigue la naturaleza misma en el desarrollo y el cultivo de nuestras facultades.

… Sólo aquello que capta el hombre en la integridad de su naturaleza, es decir su corazón, su espíritu y su mano a la vez, sólo aquello tiene un valor, sólo aquello se presta a cultivarlo efectivamente, verdaderamente y conforme a la naturaleza… La educación verdadera, la educación según la naturaleza, conduce por su esencia a aspirar a la perfección, a tender a la realización de las facultades humanas… Todo acento exclusivo puesto en la educación de nuestras facultades nos conduce a engañarnos a nosotros mismos por pretensiones sin fundamento… Esto es cierto del amor y de la fe tanto como de las facultades mentales, técnicas y profesionales de nuestra raza… Cada una de estas facultades se desarrolla según leyes eternas, inmutables; y su florecimiento sólo es conforme a la naturaleza en la medida en que armoniza con esas leyes eternas de nuestra

naturaleza misma.

… El hombre no desarrolla el germen de su vida moral, el amor y la fe, más que por el acto mismo de amar y de creer según la naturaleza. Igualmente el hombre sólo desarrolla el germen de su facultad mental, de su pensamiento, por el acto mismo de pensar según la naturaleza. Y de la misma manera, desarrolla el germen de sus facultades técnicas, y profesionales, sus sentidos, sus órganos, sus miembros, solamente por el hecho de usarlos según la naturaleza.

Después de indicar mediante algunos ejemplos cómo la vida física, mental y afectiva del niño se atrofia, cuando no encuentra en el medio los stimuli indispensables, Pestalozzi concluye:

Concretamente, la idea de la educación elemental no es otra cosa que el resultado de los esfuerzos de la humanidad para suministrar en el curso seguido por la naturaleza en el desarrollo y la cultura de nuestras disposiciones y de nuestras facultades, el apoyo que un amor ilustrado, una razón cultivada y un arte refinado, pueden dar a nuestra raza.

Así, un siglo antes del nacimiento de la psicología infantil, Pestalozzi había encontrado, intuitivamente, las posiciones características de la nueva educación. Leyéndolo se piensa en Mme. Montessori y en Cousinet, reduciendo la educación a una higiene. Se encontrarán en la misma obra observaciones igualmente penetrantes sobre los medios de dar esta educación; por ejemplo ésta:

Sea cual fuere la causa, cuando la caricia de la mano de una madre y la sonrisa de sus ojos le faltan a un niño, la sonrisa y la gracia que le son naturales en tiempo de calma, no florecerán tampoco en su mirada y en su boca… Pero el hecho de agobiar al niño con goces sensibles… cuya necesidad no experimenta, pone también en peligro el bienestar y la tranquilidad sagrada donde florecen, conforme a la naturaleza, los gérmenes del amor y de la confianza; y esto engendra, asimismo, los males de una inquietud física con sus consecuencias de

violencia y desconfianza… Una madre ilustrada y sensata vive para su hijo, al servicio del amor que le tiene, pero no al servicio de sus caprichos ni de su egoísmo, avivado y excitado por lo que hay en él de animal.

Ya sabemos que esto mismo se encuentra en Rousseau, pero no con igual intimidad. Por otra parte, puede decirse que la psicología moderna ha confirmado experimentalmente la aserción cardinal de Pestalozzi: el papel de la madre, y en grado secundario, del padre, en el desarrollo del niño, así como la virtud educativa de las familias numerosas. Se sabe hoy día hasta qué punto depende el destino afectivo y social de un ser humano —sin hablar de la fase intrauterina de su existencia— de las relaciones inextricablemente físicas y psíquicas que se establecen entre su madre y él; y cómo su actitud respecto a sus semejantes está condicionada por sus relaciones con su padre y los otros miembros del medio familiar. En la perspectiva de los más recientes trabajos de los psicólogos y de los psicoanalistas, estas líneas de Pestalozzi —y podrían citarse centenares de ellas, extraídas en particular de las 34 cartas (1818-1819) a James Pierpoint Greaves— ¿no son acaso de una actualidad sorprendente?

El niño en el regazo de su madre —observaba ya en 1782— es más desvalido y más débil que cualquier criatura de la tierra, pero es allí donde recibe las primeras impresiones morales del amor y el agradecimiento. La moralidad del hombre no es más que el resultado del desarrollo de los primeros sentimientos de amor y de agradecimiento experimentados por el niño de pecho.

Unos veinte años más tarde, desarrolla esta posición fundamental en Cómo Gertrudis instruye a sus niños:

Me pregunto cómo llego a sentir amor, confianza, agradecimiento y obediencia hacia los hombres; cómo llegan a mi naturaleza esos sentimientos sobre los que descansan esencialmente el amor, la gratitud y la confianza hacia los hombres, y los actos mediante los cuales se forma la obediencia humana. Y descubro que tiene, ante todo, como punto de partida, las relaciones que existen entre el

infante y su madre… El niño está cuidado, está contento. El germen del amor ha florecido en él.

Pero he aquí ante sus ojos un objeto que no ha visto nunca. Se asombra, tiene miedo, llora. Su madre lo estrecha más fuerte sobre su seno, juega con él, lo distrae. Su congoja se detiene… El objeto reaparece… La madre vuelve a tomar al hijo en sus brazos protectores y le sonríe de nuevo. Ahora ya no llora, contesta a la sonrisa de su madre con una mirada alegre, sin nubes. El germen de la confianza ha cundido en él.

Respondiendo a cada una de sus necesidades, la madre corre solícita a la cuna. Está allí cuando el niño tiene hambre o sed. Cuando él escucha sus pasos, calla. Cuando la ve, le tiende la mano… Su madre y hartarse de lo que desea constituyen para él el mismo y único pensamiento; se lo agradece.

No tardan en desarrollarse los gérmenes del amor, de la confianza y de la gratitud. El niño conoce el paso de su madre, sonríe a su sombra, si alguien se parece a ella, lo ama: una persona parecida a su madre es una persona buena. Sonríe a la figura de su madre, sonríe a la figura humana; ama a quienes su madre ama; si su madre abraza a alguien, él lo abraza también… El germen de la humanidad, el germen del amor fraternal se extiende en él.

… El desarrollo del género humano tiene su punto de partida en un violento deseo de satisfacer las necesidades de los sentidos. El seno maternal apacigua la primera tempestad del deseo sensual y engendra el amor… Es ahora la madre quien se muestra inflexible frente a sus deseos desordenados; el niño se agita y grita; ella continúa inflexible: el niño deja de chillar, se acostumbra a someter su voluntad a la de su madre; los primeros gérmenes de la paciencia, los primeros gérmenes de la obediencia se abren.

Obediencia y amor, reconocimiento y confianza, juntos, hacen que cunda el primer germen de la conciencia, el primer fulgor del sentimiento que no debe oponerse a una madre amante, el primer fulgor del sentimiento de que su madre no está en el mundo sólo para él; el primer fulgor del sentimiento de que no es para él todo lo que hay en este mundo; y con este sentimiento germina este segundo sentimiento: que él mismo tampoco está en el mundo sólo para él: la primera vislumbre del deber y del derecho está a punto de mostrarse.

… Los sentimientos de amor, gratitud y confianza, que se abrieron en el seno

maternal, ahora se alargan y abarcan a Dios como padre, a Dios como madre… El niño, que ya cree en la mirada de Dios como en la mirada de su madre, practica ahora el bien por el amor de Dios, como lo practicó hasta aquí por su madre.

Los mismos análisis aparecen en El canto del cisne:

El niño cree en la palabra del amor divino, cuyo espíritu reconoce en los actos y ademanes de su madre. Así es como un hijo de los hombres se eleva, conducido por la mano de su madre, de acuerdo con la naturaleza, desde la fe instintiva y el amor instintivo al amor humano y a la fe humana, y pasa de éstos a la pura inteligencia de la verdadera fe cristiana y del verdadero amor cristiano.

No es cosa de volver a contar aquí la historia de los institutos “pestalozzianos”, ni incluso la del Instituto de Yverdon. Contentémonos con recordar que, a una época en que la gran mayoría de los pasantes era de origen alemán, sucedió un periodo francés, casi contemporáneo de los años en que el inglés Greaves se iniciaba, en Yverdon, en el método de Pestalozzi y atraía allí una “invasión” inglesa (1817-1822). Y caractericemos primeramente el espíritu de estas dos casas.

El Instituto de Berthoud y luego, más completamente, el de Yverdon, constituyen, en efecto, uno de los primeros ensayos coherentes de esa educación integral (información de la persona entera por la vida y para la vida) que aparece reclamada en varios proyectos que vieron la luz durante la Legislativa y la Convención, tras ser esbozada por Victorino de Feltre en su Casa gioiosa. Esta última aproximación se impuso al autor de la descripción más amplia y perspicaz que poseemos del Instituto de Yverdon, Marc Antoine Jullien:

Diríase que el Instituto fundado en Suiza por Pestalozzi no es sino una fiel imitación de la Casa alegre que existía en Mantua… Un hermoso lago, cuyas orillas están plantadas de largas avenidas de chopos, ofrece a la vez baños

cómodos y seguros para los niños y lugares a propósito para educarlos en el ejercicio de la natación. Un aire puro y parajes variados, que se multiplican en las campiñas circundantes, se añaden a las ventajas y a los atractivos de esta deliciosa residencia.

Pero la semejanza no se reduce a esto. El Instituto de Yverdon, como la Casa gioiosa, y como más tarde Abbotsholm o Les Roches, respondía a nuestra concepción de una escuela nueva. Por la atención a la higiene y al desarrollo corporal, se tendía a una concepción "instrumental" de la instrucción, y a una educación moral fundada en la disciplina del trabajo y la vida en común. Así podría decirse que este Instituto, que tuvo hasta doscientos cincuenta alumnos, y abarcaba, además del internado de muchachos y el internado de señoritas, una escuela normal, en la que los pasantes eran casi tantos como los maestros, constituía lo que llamamos hoy una escuela experimental: ensayábanse en ella procedimientos pedagógicos nuevos con el designio de perfeccionar continuamente el método.

Se concedía gran importancia a la higiene; la vida era ruda, pero sana: por la mañana, ducha y cultura física; en los recreos juegos violentos, en los que tomaban parte los profesores. Louis Vulliemin evoca, en sus Recuerdos, esos partidos de barra que, empezando en el patio del castillo, acababan con frecuencia en el césped que rodeaba el paseo de detrás del lago. La gimnasia era objeto de una enseñanza metódica: se ejercitaban sucesivamente todos los miembros y todos los movimientos; se vigilaba también el modo de vestir de los alumnos en la clase. Los trabajos manuales ocupaban gran parte de la jornada del escolar de Yverdon; dibujaba, recorría el campo para reunir colecciones; algunos cultivaban jardincillos personales, fabricaban instrumentos o mueblecitos para su uso. Las muchachas se hacían ellas mismas los trajes y los tocados, cajas de paja, etc., o se dedicaban a la cocina o a la economía doméstica. Tenemos, en los recuerdos de los antiguos alumnos, particularmente en los de Roger de Guimps, encantadores relatos de excursiones de todo un día. Durante el verano, grupos menos nutridos, hacían, en la Suiza antigua, viajes a la Toepffer. Como advierte Jullien "su fuerza física se convertía, por el sentimiento íntimo de los recursos que poseían en sí mismos, en el principio de la intrepidez moral y del verdadero valor".

Decíamos instrucción instrumental:

En Yverdon —anota Jullien—, la instrucción está tratada con el grado de importancia que merece, pero se prefiere ante todo afirmar la base, formar el juicio, disponer y fortificar el instrumento con el que uno se instruye … Varios alumnos del Instituto, que han permanecido en él muy pocos años, salen de allí con una escasa provisión de conocimientos adquiridos, pero con un desarrollo verdadero de sus facultades naturales … El Instituto se ocupa en formar hombres independientemente de los destinos que puedan tener en el mundo.

Todo cuanto se hacía en Yverdon para la educación física e intelectual de los alumnos concurría directamente a su educación moral, que era así, no uno de los artículos del programa, sino el efecto normal del género de vida, de la disciplina de trabajo y de la atmósfera espiritual en que se bañaban. “Se busca la disciplina por todas partes, en el Método y en el Instituto —subraya juiciosamente Jullien —; no se la ve en ningún lado… Está fundada en toda la existencia, en todas las acciones del niño, en sus estudios, sus relaciones y sus recreos.”

En los antípodas de Napoleón, que no conocía más que dos palancas para hacer obrar al hombre: la ambición y el temor, Pestalozzi fundaba toda la educación en el respeto y el amor. Respeto de sí mismo en el alumno y respeto del alumno hacia el maestro; amor del alumno por sus maestros, como correspondencia al amor del maestro hacia sus alumnos. De las dos formas de emulación, sólo se conocía la que consiste en medirse con uno mismo, y no la que consiste en rivalizar con otro. Esto parece haber asombrado particularísimamente a Mme. de Staël, que consagró al Instituto de Yverdon la mayor parte del cap. XIX de la primera parte de su obra De Alemania:

Es un espectáculo atrayente y singular ver cómo estos rostros infantiles, de rasgos redondeados, vagos y finos toman naturalmente una expresión reflexiva: son atentos por sí mismos, y consideran sus estudios como un hombre de edad madura se ocuparía de sus propios asuntos… No ven rivales en sus camaradas, ni jueces en sus maestros.

La consecuencia de esta educación “liberal” era lo que debía ser; y podemos recordar, teniendo en cuenta posibles prejuicios, la opinión de Jullien: “No he visto nunca ni temor, ni superchería, ni respetos fingidos, ni desconfianza ni deseos de ocultarse: sino siempre el abandono propio de la amistad, la más dulce unión, la confianza más completa, una actitud noble, franca y natural y unos corazones abiertos.” Citemos aún algunas líneas en el mismo sentido tomadas de un discurso de Pestalozzi a sus alumnos, el primero de año de 1809:

No experimentamos ninguna animadversión contra vuestras disposiciones o inclinaciones, ni empleamos la más mínima violencia; no inhibimos, sólo queremos desarrollar… ¡Lejos de nosotros la idea de convertiros en hombres que se nos parezcan, tales como la mayoría de nuestros contemporáneos! Es preciso que gracias a nuestros cuidados lleguéis a ser los hombres que “vuestra naturaleza” quiere que seáis; los hombres que exige lo que hay de divino y sagrado en vuestra naturaleza… Mi actuación tiende a elevar la naturaleza humana hasta lo más alto y lo más noble: a elevarla por el amor; y sólo en esta fuerza sagrada que es el amor, reconozco el instrumento que libera todo lo divino y eterno que alienta en el hombre.

“Como en sí mismo, en fin, la eternidad lo cambia”, tal es el Pestalozzi que nos presentan el relato de M. A. Jullien y los recuerdos de sus alumnos. Pueden olvidarse las discusiones, los procesos, las disensiones que turbaron pronto la armonía del Instituto de Yverdon. Queda el testimonio del futuro geógrafo Karl Ritter: “Esta sociedad de hombres fuertes, en lucha con el presente, para abrir camino a un futuro mejor, y que hallan toda su alegría y su única recompensa en la esperanza de elevar al niño a la auténtica dignidad del hombre…”

Podemos deducir por estas líneas de Pestalozzi a Laharpe, ingenua comprobación del milagro de ese destino, una larga serie de errores y fracasos que constituyen en fin de cuentas, una de las obras más válidas y perdurables: “Creíamos sembrar una semilla para nutrir a los desdichados en nuestro medio más próximo, y hemos plantado un árbol cuyas ramas se extienden sobre el mundo entero.” Y admitir la explicación que él mismo proponía: “El amor lo ha hecho todo”; ese amor que, según Fichte, era en él la vida misma de su vida.

LOUIS MEYLAN

BIBLIOGRAFÍA

Pestalozzis sämtliche Werke, ed. L. W. Seyffarth, Liegnitz, 1899-1902, 16, vols.

Pestalozzis sämtliche Werke, ed. Arthur Buchenau, Eduard Spranger y Hans Stettbacher, Berlín y Leipzig, desde 1927. Edición crítica, incompleta. Previstos: 24 vols.

Heinrich Pestalozzis lebendiges Werk, selección y ed. Adolf Haller, Birkhauser, Basilea, 1946. 4 vols.

Leonardo y Gertrudis, Mis investigaciones… y El canto del cisne, en trad. francesa, La Baconniere, Neuchatel.

Pestalozzibibliographie, de August Israel, Berlín, 1904; continuada por Willibald Klinke, Berlín, 1923. Para lo que sigue dirigirse al Pestalozzianum, Zurich: director Prof. Hans Stettbacher.

Iconografía: Pestalozzi et son temps, Payot, Lausana, 1928.

Estudios: Esprit de la méthode de Pestalozzi, por M. A. Jullien, Milán, 1812; 2ª ed., París, 1842, 2 vols.

Histoire de Pestalozzi, por Roger de Guimps. París, 1874.

Pestalozzi, por J. Guillaume, París, 1890.

Pestalozzi et l'éducation populaire, por Pinloche, París, 1902.

Pestalozzi, por Albert Malche, Lausana, 1946.

* BIOGRAFÍA. Heinrich Pestalozzi, nacido el 12 de enero de 1746, se instala en Neuhof el año 1771. De 1780 a 1798, desarrolla una gran actividad literaria: Leonardo y Gertrudis, primera parte, 1781; segunda, 1783; tercera, 1785; cuarta, 1787. 6 de agosto de 1792: Pestalozzi ciudadano francés. Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del género humano, 1797. 7 de diciembre a 8 de junio de 1799: la "locura" de Stans. 1799 a 1800: Pestalozzi educador en Berthoud. Octubre de 1800: apertura del Instituto de Berthoud, trasladado en 1804 a Münchenbuchsee, y luego a Yverdon. Cómo instruye Gertrudis a sus hijos, 1801. Período 1805-1825: Pestalozzi jefe del Instituto de Yverdon. 1808: Barraud abre la escuela pestalozziana de Bergerac. 1816: M. A. Jullien lleva a Yverdon veinticuatro jóvenes franceses. 1817-1822: el inglés Greaves en Yverdon. 13 de septiembre de 1818: inauguración de la "casa de pobres" de Clindy. 2 de marzo de 1825: Pestalozzi vuelve a Neuhof; publica El canto del cisne y Mis destinos. Muere el 17 de febrero de 1827.

IX. WILHELM VON HUMBOLDT

(1767-1835)

Wilhelm von Humboldt, político, filósofo y lingüista, hermano menor del naturalista Alexander von Humboldt y, como él, unido por una duradera amistad con Goethe, fue el más influyente organizador de la enseñanza en Alemania durante el siglo XIX. Basándose en la filosofía poskantiana y el pensamiento histórico, renovó el ideal humanístico del Renacimiento y llegó a hacer de él el principio mismo de la organización de la enseñanza pública. El florecimiento científico del siglo XIX alemán se debió en gran parte a su influencia. Pero ¿rebasa su importancia el marco nacional? ¿Dio al principio humanístico en pedagogía un valor capaz de convertirlo en el objeto de una discusión europea, y, más generalmente, humana? En todo caso, consiguió este aspecto general para el ideal de Rousseau, y formuló su principio de un modo tan intransigente que descompensó los espíritus hasta nuestros días. Intentó una de las grandes posibilidades de la cultura moderna, la sometió a un análisis teórico profundo y la convirtió en la base de la educación pública.

Están tan íntimamente enlazados la vida, el pensamiento y la obra de Humboldt —cosa que concuerda con el principio humanístico—, que se lo comprenderá mejor si se examinan estos tres aspectos.

SU VIDA Y SU OBRA

Los hermanos Humboldt pertenecen a la nobleza pomerania. Wilhelm nació, el 22 de junio de 1767, en Potsdam; su padre era comandante y camarero de la corte. Sus maestros fueron preceptores, y algunos de ellos, figuras sobresalientes de la Aufklärung berlinesa. En la Universidad de Gotinga (desde 1788), el joven estudiante de derecho fue afectado por las corrientes intelectuales de la nueva época: estudió la Crítica de la razón pura, se hizo iniciar por Christian G. Heyne en la ciencia de la antigüedad y trabó relación con Georg Forster y con Friedrich

Heinrich Jacobi. Tras una permanencia muy breve, abandonó el servicio del Estado “para consagrarse por entero a su formación intelectual”; tomaba en serio la idea de Rousseau, que exigía que ante todo se formase “el hombre”, antes de convertirse en ciudadano y de consagrarse a una actividad precisa. Casado con Carolina von Dacheröden, de la nobleza de Turingia, se instaló en Jena. En aquella época la pequeña ciudad universitaria se convirtió en un centro filosófico y literario, el lugar donde Reinhold, Fichte y Schiller, y poco después Schelling, Hegel y Fries desarrollaron la filosofía kantiana; donde Goethe, que venía con frecuencia de Weimar, trabó amistad con Schiller y donde comenzaba a constituirse entre la juventud “la escuela romántica”. Humboldt había estado ya en París el mismo año de la Revolución; volvió allá, en 1797, siempre por amor a la cultura universal. De allí hizo un viaje por el país vasco y por España. Comenzó con el vasco sus estudios de lingüística comparada, guiado por la idea filosófica de que es en la contextura de la lengua y la literatura donde el espíritu nacional halla su expresión más pura, y de que la práctica de las lenguas extranjeras concebidas así abre el camino a un comercio intelectual formador. Humboldt continuó sus estudios lingüísticos hasta una edad muy avanzada, y los extendió al mexicano,* al sánscrito y a las lenguas indonesias. Su obra principal, publicada después de su muerte, ha hecho de él el fundador de la lingüística comparada, que se funda en la historia de las ideas.

Este paso hacia la ciencia revelaba ya una resolución, a la Rousseau, de consagrarse después a una actividad “cívica”, y Humboldt volvió efectivamente al servicio del Estado en 1802. Fue embajador de Prusia en Roma y permaneció allí en su cargo hasta el hundimiento del Estado de Federico en la batalla de Jena.

Sus años romanos los llenó con el estudio de la Antigüedad, a la que Winckelmann y Goethe se habían dedicado antes que él en aquellos mismos lugares. Humboldt emprendió este camino partiendo de la lengua y la literatura griegas; por entonces aún lo que le interesaba sobre todo era la individualidad histórica de la nación. El helenismo se le antojaba el antiguo estado de una humanidad que ya no era accesible, pero que continuaba siendo un estímulo y un modelo por su misma “forma”. ¡Un modelo por su forma, y no por su contenido! La imitación directa de la Antigüedad no es ni posible ni deseable; lo que importa copiar es el modo en que ciertas condiciones naturales e históricas sirvieron de punto de partida a una humanidad ejemplar. Las naciones modernas no deben remedar a los griegos, sino elevarse a la “verdadera humanidad” conservando su originalidad propia, como hicieron los griegos en las

condiciones en que se hallaban. Ciertamente, su “naturalidad” ya no volverá a darse; las naciones modernas sólo pueden ser “sentimentales,”[1] pero pueden formarse en la escuela de las naciones “naturales”, especialmente si saben representarse el espíritu de estas últimas gracias a su lengua, su modo de pensar, su genio propio, su literatura y su arte.

La derrota de Prusia llamó a Humboldt a su patria, donde, desde 1807, había comenzado, en Königsberg, la reorganización del Estado, en la que colaboraba toda la Alemania intelectual bajo la dirección del barón de Stein (Freiherr von Stein). Éste llamó a Humboldt a su ministerio; Humboldt fue durante dieciséis meses el jefe de la “Sección de cultos y enseñanza”. Reunió en torno suyo una falange de colaboradores eminentes, que habían sufrido la influencia de Fichte, Jacobi y Pestalozzi, y que continuaron su obra cuando él dejó el ministerio, en 1810. Hasta 1819 Humboldt permaneció al servicio del Estado, siendo embajador en Viena, ante el tratado de París, el tratado de Viena, el Parlamento de Francfort, en Londres —siempre al servicio de las ideas liberales, que compartía con Stein y el filósofo Schleiermacher. Cuando la reacción debida a Metternich se estableció igualmente en Prusia, y, tras las Decisiones de Carlsbad, comenzó a perseguirse la libertad de pensamiento, Humboldt abandonó su puesto. Se retiró a sus propiedades de Tegel, cerca de Berlín, donde su castillo, adornado con antiguas estatuas, había sido construido por Schinkel.[2] Allí vivió hasta su muerte, que sobrevino el 8 de abril de 1835, consagrado a sus queridos estudios y sobre todo a sus investigaciones lingüísticas.

La obra literaria de Humboldt se inicia con sus Ideas sobre un ensayo para determinar los límites de la acción del Estado, 1792 (Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen), continúa con unos estudios estéticos (sobre Hermann und Dorothea de Goethe, sobre Schiller y su evolución intelectual); después vienen trabajos sobre la historia intelectual (Latium und Hellas, Über das Studium der Griechen); acerca de una doctrina del hombre, y la naturaleza del conocimiento histórico (Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers: De la misión del historiador), sobre la diferencia entre los sexos (Über die männliche und weibliche Form), y, en fin sobre la filosofía de las lenguas (introducción a su obra sobre el kawi,[3] Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus: De la diversidad en la estructura de las lenguas humanas). Su pensamiento fundamental se halla expuesto en muchos lugares de su Diario y en su importante correspondencia (con Friedrich August Wolf, fundador de la nueva ciencia de la antigüedad, Friedrich Heinrich Jacobi, filósofo de la religión, con Schiller, con Goethe y con su mujer). En lo que

concierne a cuestiones puramente pedagógicas, Humboldt sólo definió su posición en las memorias ministeriales de 1809-1810. No existe una obra pedagógica suya, en el sentido estricto de la palabra, lo mismo que no ejerció nunca la función docente. Y, sin embargo, toda su obra literaria ostenta el signo de la pedagogía: está completamente dominada por el problema de la formación del hombre. En la vida de Humboldt el centro de sus preocupaciones es también la formación de su propia personalidad, actitud que, desde los padres de la Iglesia, equivalía al problema del ascetismo. A este respecto Eduard Spranger —a quien debemos la interpretación más profunda de la obra completa de Humboldt— acierta al ver en el terreno pedagógico la clave de todos los trabajos del pensador, del estadista y del sabio, ya que el problema pedagógico está siempre estrechamente emparentado con el problema antropológico. ¿Qué es el hombre? ¿Cómo se forma? ¿Cómo ayudar a su formación? Estas tres preguntas están unidas en Humboldt por una sola y misma actitud de pensamiento.

SU PENSAMIENTO

Toda la energía intelectual de la Aufklärung decadente se encauzaba en la misma dirección. Como las orientaciones teológicas habían sido, o bien ligeramente esfumadas o bien completamente abandonadas, los pensadores de todas las naciones europeas trabajaban sobre una sola y misma idea, a la que dio Rousseau su expresión más brillante. Todos los pensadores alemanes de esta época llevan su impronta; sin embargo, hallaron nuevos caminos para abordar el problema fundamental del hombre: primero en la filosofía de Kant, después en la crítica literaria que va de Lessing a Herder y de Schiller a Schlegel, y, por fin, en la ciencia de la antigüedad de los Winckelmann, los Heyne y los F. A. Wolf. En los ambientes más fecundos de la época, aumentaba la tendencia de considerar a Goethe como el ejemplo concreto de un tipo humano que todo el mundo, de manera general, pero más especialmente Schiller, Schelling, Humboldt y los poetas románticos, procuraban realizar.

El hombre es por “naturaleza” un “ser razonable” y hay que comprenderlo desde ese punto de vista: tal era la opinión común entre los hombres de la Aufklärung y en Rousseau. Kant, Fichte y Schelling apoyaron dicha tesis sobre bases metafísicas. Según Kant la razón no es ya únicamente una facultad de

percepción que recibe los estímulos del mundo exterior por medio de los sentidos y los elabora para uso de ese ser viviente que es el hombre. Este concepto pragmático de la vida se considera ahora con cierto desdén, como un concepto vil y envilecedor, como un error bárbaro. Para Kant la razón es una potencia creadora que se manifiesta en el hombre gracias a su organización física y moral. No es cognoscible en sí, pero es la condición de todo conocimiento, de toda experiencia, y de toda acción; es una facultad a priori —condición indispensable para que sean posibles conocimientos y acción. El verdadero conocimiento es el conocimiento crítico, que toma conciencia de dicha posibilidad. Las acciones verdaderas son las acciones morales cuyos móviles son el respeto de la ley moral. Schiller y los románticos añaden que la acción moral se realiza plenamente cuando se encuentra por sí misma en armonía con las necesidades y los instintos y se vuelve "bella". Porque cuando el ser sensible está impregnado de razón y de libertad, entonces es cuando se realiza lo "bello". La razón comprendida de este modo, se convierte en "Espíritu" (pneuma, spiritus), espíritu que crea el mundo y lo trasciende y del cual participa el espíritu individual del hombre gracias a su actividad interna. El saber del hombre, su alma capaz de emitir un juicio estético, su acción moral, son los cauces de esta participación en el Espíritu. Por ahí el hombre se "humaniza", su ser ante todo "natural " se "espiritualiza".

A estos principios idealistas fundamentales se añade una idea romántico-histórica, basada en el estudio de la individualidad. El hombre es un todo; está en relación con todas las partes del cosmos; y esto es lo que constituye su carácter universal; se presenta como un microcosmos. En sí mismo, el individuo se realiza por sus defectos: la condición perfectamente natural del hombre revela un sobrante o una deficiencia en determinado sentido, un despojo en relación con el tipo humano general. Ahora bien, la fuerza plástica del espíritu se manifiesta en que el hombre es siempre capaz, partiendo de sus condiciones y sus límites individuales, de elevarse por su esfuerzo hasta el desarrollo completo de ese carácter humano general. La barrera individual en modo alguno impide la realización de la humanidad posible.

Toda humanización del hombre está necesariamente ligada a condiciones particulares y limitativas, no sólo las que conciernen a su ser físico, sus facultades intelectuales, la orientación de su espíritu, la disposición de su alma, sino también su medio histórico u ambiente social, su nacionalidad. Pero como dirá más tarde Jacob Burckhardt, "el espíritu" ha sido, desde siempre, "completo"; lo es en todos los pueblos, en todos los lugares, en todos los

tiempos. Y para el historiador resulta apasionante describir dicha relación del "Espíritu" con las condiciones históricas. Expondrá cómo la "idea" de la humanidad verdadera, total, se desprende de la diversidad de las situaciones y hasta qué grado de lo humano ha llegado la historia. Ésta es su misión. En cuanto a la actuación formativa del historiador, consiste precisamente en mostrar la lucha de la "idea" contra la "realidad". Comprobar de qué modo sucedieron las cosas o deducir de ellas una conclusión pragmática (¿qué debe hacerse con lo que se ha hecho "histórico"? ¿Qué enseñanza práctica ha de sacarse de ello?) no traduce en modo alguno el valor de la historia. Dicho valor reside en efecto en la "forma" de la historia, en la lucha del hombre por la humanidad en medio de las condiciones y las situaciones reales más diversas.

Y ahora pueden relacionarse esas dos tesis fundamentales: la cultura (formatio hominis) es una transformación progresiva del hombre, de ese ser viviente tal como se da con sus sentidos y su historia, en un ser espiritual que participa del "Espíritu" creador del mundo proyectando en un individuo la copia integral de este último.

Pero entre el individuo y el "Espíritu" existen mundos intermedios que revelan una individualidad colectiva, las naciones, sobre las cuales el Espíritu se ha proyectado también. Sin duda sólo los individuos pueden ser intelectualmente activos, pero están unidos entre ellos por un lazo espiritual que emana de esa individualidad colectiva, y el fenómeno misterioso que consigue esta unión, es la lengua.

El misterio reside en que la lengua es la expresión general del Espíritu, y que, sin embargo, gracias a ella, puede moverse entre las formas más individuales de la comunicación concreta. La palabra contiene ya la frase, la frase supone un sistema gramatical y en este último se encarna a su vez todo un sistema de pensamiento con sus categorías. Dichas formas gramaticales, dichas categorías, permiten al espíritu humano acopiar todo lo que le es posible en cuestión de datos materiales. Por otra parte, la lengua no vive más que por la comprensión concreta entre individuos determinados, en ciertas condiciones históricas susceptibles de transformación; por lo tanto tiene, ella misma, un carácter histórico. Toda lengua es traducible a otra —y, sin embargo hay en ella un no sé qué intraducible. La estructura de la lengua es, pues, un a priori y, no obstante, tiene su historia, tiene en todos lados peculiaridades nacionales. Es, por consiguiente, ¡un a priori concreto! El espíritu de cada nación y de cada época se encarna en la lengua; por otra parte, ésta trasmite un conjunto determinado de

categorías y de símbolos anterior a los individuos que se desarrollan en el marco de un espíritu nacional. El individuo se hace hombre por medio del espíritu de la lengua y del genio de la nación (Volksgeist.)

De aquí brota otro principio fundamental de esta formación del hombre; las barreras individuales desaparecen cuando los individuos examinan su concepción de la vida. Como todo individuo, cuando se forma en lo humano, intenta participar en todas las riquezas del Espíritu, la contemplación de un individuo extranjero equivale para él a una ampliación de las barreras que su propia individualidad impone a la verdadera concepción de la vida. Las relaciones intelectuales entre los hombres les permiten ayudarse mutuamente a espiritualizar los datos concretos.

Esto es cierto asimismo en las relaciones entre individuos y entre naciones; y es cierto además en lo que se refiere a las relaciones del hombre de hoy con las producciones intelectuales de las épocas y de las naciones anteriores, cuya individualidad espiritual se conserva en la lengua, la literatura y el arte. Estas relaciones fecundas entre el individuo y las individualidades espirituales extranjeras constituyen lo que Humboldt llama la tendencia universal en la cultura.

Schleiermacher comparte esta concepción con Humboldt, Fichte y Schelling. Ha descrito esa sociabilidad intelectual como un medio de formar al verdadero hombre. Ha reconocido con Tieck y los hermanos Schlegel que la traducción de las obras extranjeras es, en ese sentido, una de las grandes tareas humanas. Los cuatro han dado expresión a una teoría de la verdadera traducción y han presentado algunos grandes modelos traduciendo a Platón y a Shakespeare. Desde ese mismo punto de vista estudiaron la interpretación de las grandes obras maestras literarias y artísticas (teoría hermenéutica general). Aprender las lenguas extranjeras pasaba a ser, de este modo, una de las exigencias de la verdadera cultura humana. El estudio de las lenguas no sirve sólo para las relaciones prácticas, la diplomacia, los negocios, sino que permite comprender el espíritu de una nación y, por consiguiente, la expresión de sus individuos. Y la comprensión del espíritu extranjero es tanto más perfecta y tanto más fecunda, cuanto más ha sufrido el individuo la influencia del tipo humano general.

El estudio de una lengua extranjera tiene por objeto, no la lengua usual, que permite comprender lo cotidiano, sino su contextura misma y sus grandes obras literarias. Por lo tanto debe uno consagrarse sobre todo al estudio de las lenguas

que han llegado a expresar “la humanidad” en una forma particularmente pura. Humboldt sitúa el griego antes que otra cualquiera, porque ha sabido expresar en una fase ingenua de la historia —ya perdida para siempre— la humanidad más perfecta. Entre las lenguas modernas el francés está a la cabeza.

En esta teoría de la formación en lo humano, puede verse una variante de lo que los manuales de pedagogía llaman Humanitätsideal y que enlazan con ese movimiento común a toda Europa: el humanismo. En efecto, se trata de una renovación de las doctrinas en curso desde Petrarca a Erasmo y que, en aquella época, constituían en ciertos aspectos un complemento del ideal ascético de la escolástica y en ciertos otros se oponían a él. Si el ascetismo arrancaba de una antropología del hombre caído, encontramos aquí otra vez las huellas del famoso tratado de Pico de la Mirándola sobre la dignidad del hombre, De dignitate hominis. Pero la antropología pesimista del ascetismo tiene como condición previa el optimismo humanístico: el hombre sólo puede estar amenazado y caído si ha sido llamado a una formación humana completa. Por eso se ha procurado siempre coordinar ambas doctrinas viendo en ellas grados, “momentos” diferentes de una sola y misma doctrina. Si Erasmo no lo logró, sus amigos Moro y Vives lo han hecho, y si Humboldt se ha quedado a la zaga de Erasmo, los Hamann, Jacobi y Schleiermacher no están muy lejos de él. Este último ha sido el fundador de la teología liberal del siglo XX; los otros dos dieron origen a la teología dialéctica que va de Kierkegaard a Karl Barth. Pero a estas concepciones religiosas o especulativas del hombre y de su verdadera formación en lo humano, se opone la concepción pragmática de la vida en la Europa moderna, que se apoya sobre una concepción naturalista del hombre: el hombre es el ser “nacido por un azar” que ha desarrollado la inteligencia de los instrumentos; mediante la construcción de éstos, siempre perfeccionados, aprende a sostenerse y a moverse siempre con mayor perfección dentro de la naturaleza —él que es por sí mismo una naturaleza. En Humboldt la concepción de la formación del hombre se opone radicalmente a esta antropología pragmática. Una feliz coincidencia en nuestra historia política le dio a Humboldt la oportunidad de actuar eficazmente en la organización de la enseñanza asestando así un gran golpe al espíritu pragmático contemporáneo.

SUS REFORMAS

La cultura europea se apoyaba en la cultura antigua tal y como había sido recibida y unida al ascetismo cristiano por la escolástica. Era enciclopédica y estaba destinada solamente a un medio restringido de eruditos y monjes cultos. Desde la Reforma y con el auge del mercantilismo en ciertos estados, se había extendido a los ambientes iletrados. En el siglo XVIII se considera cada vez más como asunto de Estado. Todos los hombres deben recibir una formación que les sirva para llevar una vida decente. En Francia, la Revolución había planteado el problema de la enseñanza del Estado para el conjunto de la nación sobre un plan unitario (tal era el camino señalado por el proyecto que Condorcet sometió a las Constituyentes). En Prusia también el ministro Stein consideraba necesaria una reglamentación oficial de la enseñanza pública para lograr una renovación espiritual del Estado. Fue Humboldt quien la realizó.

Los trabajos anteriores se caracterizaron por las ideas pedagógicas de la Aufklärung y de los "Filantropinistas",[4] grupo de educadores que se apoyaban en Locke y en Rousseau y cuyas ideas han sido expuestas por Pinloche en una obra ya clásica. La tendencia predominante en los hombres de la Aufklärung consistía, por una parte, en permitir el "desarrollo" de la formación del hombre conforme a las "necesidades" de la "naturaleza joven" y por otra en buscar una formación precoz de acuerdo con la vida cívica en el seno de la cual los jóvenes deberían más tarde hacerse útiles y ganarse los medios de subsistir. La primera tendencia quería que la enseñanza se adaptara psicológicamente a las diferentes fases de dicho desarrollo, la segunda que fuese orientado de acuerdo con las necesidades de las distintas clases, profesiones y funciones de la sociedad. Pero era asimismo propio de ambas tendencias el transformar la escuela elemental tradicional en una escuela de "juego" (Spielschule) vigilada desde el punto de vista psicológico, organizar las escuelas superiores según las clases y las futuras profesiones y darles como disciplina "conocimientos útiles y prácticos". En cuanto a la antigua Universidad de carácter enciclopédico, se dejó reabsorber por una serie de grandes escuelas especializadas. Este sistema pragmático existe en Europa en estado latente desde la Aufklärung y procura que cada generación y cada país se adhieran a sus principios.

Humboldt opuso a este principio pragmático el principio humanístico. Se fundaba en el precepto de Rousseau, según el cual la formación del hombre debe preceder a la del ciudadano y constituir su base. Confió al Estado el cuidado de toda la enseñanza, entendiéndose que éste debería suscitar la colaboración activa de los concejos. Respecto a las materias de la enseñanza, el Estado debía preocuparse, no de sus fines particulares sino únicamente de la formación del

hombre en el sentido más alto de la expresión. La formación profesional y la especialización tendrían que hacerse sobre la base de esa formación general, dirigida por el Estado, los concejos o los particulares.

Por este motivo la formación general debe seguir un cauce único, que va de la enseñanza elemental a la Universidad, del simple aprendizaje artesano hasta las escuelas especializadas. Este cauce debe estar abierto a todos; ninguna consideración de diferencias sociales, ninguna preocupación profesional particular deben entorpecer su construcción interna.

Es indudable que no todo el mundo podrá recorrer hasta el fin el camino de la cultura general, si sus facultades, sus inclinaciones o sus recursos no se lo permiten: pero, en todo caso, cada uno llevará a su vida profesional una formación general básica, sea cual fuere el momento de la fase en que abandone esa ruta.

De acuerdo con dichos principios la formación general se divide en tres fases: la enseñanza elemental, la escuela “erudita”, la universidad. La enseñanza profesional, las escuelas especializadas y las grandes escuelas técnicas quedan fuera de este esquema. No se las debe confundir con el sistema de la cultura general. Toda formación especializada supone que la formación general terminó; en cuanto al momento en que ésta debe interrumpirse, los medios profesionales y los individuos lo decidirán cada uno para sí; el Estado les ofrece a todos las mismas oportunidades y les deja libre el camino.

La nueva organización se aplicaba primero a la escuela elemental. Había sido hasta entonces una preparación mecánica de la enseñanza superior, una “escuela del mínimo”; desde ahora se convierte en un centro de cultura general, en el sentido humanístico, que se procurará desarrollar; llegó a ser el primer grado de enseñanza para todos: la escuela primaria. Además se borró toda diferencia entre las escuelas clásicas con enseñanza del latín y las escuelas medias (Bürgerschulen o Mittelschulen); se convirtieron en escuelas del segundo grado unificado, “escuela secundaria”. Se les dio el nombre genérico de gimnasio. El plan de estudios se estableció también de una manera unitaria. Como no existía la preocupación de las necesidades técnicas o sociales, toda diferenciación resultaba superflua; sólo había que tener en cuenta al individuo y permitir que cada uno se consagrara más intensamente a ciertos estudios y descuidara otros, pues lo esencial era no abandonar del todo ninguna disciplina, ya que el conjunto constituía un todo indivisible.

Se aplicó el mismo principio a la Universidad. A ella sobre todo debía considerarse como centro de la cultura humana, no ya como la unión de tres escuelas especiales de teología, medicina y derecho, escuelas que se trataba entonces de extender a los agricultores, veterinarios e ingenieros.

La Universidad, lejos de dividirse en altas escuelas especializadas, debía volver de nuevo, para Humboldt y Schleiermacher, a ser un todo, concentrado en derredor de un eje de cultura general. En el plan de estudios de la Universidad de Berlín, dicho eje era la filosofía. La vieja Facultas artium dejó de funcionar como facultad subalterna y simple preparación de las otras tres facultades profesionales superiores; se transformó en la facultad central que impregnaba a todas las otras con su levadura. La Universidad de Berlín, fundada en 1810 por Humboldt, fue un modelo a este respecto. La especulación filosófica y el método filosófico-histórico dio en ella el tono a las otras facultades. Libró a los estudios del espíritu puramente pragmático poniéndolos al servicio de “la idea del saber”. Ahora bien, el verdadero saber descubre el verdadero sentido de la vida y forma así la acción y el carácter.

Pero ¿cuál será el contenido de tal sistema de cultura puramente humana, si ha de mantenerse al margen de toda preocupación en lo que concierne los conocimientos utilitarios destinados a las funciones especiales y a las profesiones? Rousseau había tratado de resolver el problema desde el punto de vista psicológico y general. Según él, todas las artes y todas las ciencias sólo aparecen en el desarrollo de la cultura cuando el niño, al crecer, manifiesta un interés “natural” respecto a ellas y cuando procura espontáneamente ejercer en ellas sus fuerzas crecientes. Aquí es la propia naturaleza la que cuida la organización de los estudios y su progresión formativa: gracias a una armonía preestablecida entre la naturaleza humana y “el orden natural” de una verdadera cultura.

Pestalozzi se encontró ante el mismo problema cuando buscaba su “método”. Para él lo importante era asimismo “ejercitar” las “fuerzas” espontáneas del niño. Pero veía la materia de dichos ejercicios en la “situación individual concreta” que varía de acuerdo con la situación histórica determinada del niño, es decir, la casa paterna y los deberes que el amor y las necesidades de la vida le imponen ya.

Ese principio pestalozziano del ejercicio “formal” de todas las fuerzas humanas, ha sido aplicado por Humboldt al conjunto de la enseñanza. Se trataba de

ejercitar las fuerzas crecientes de la juventud en todas las direcciones, de suerte que el centro interno de la existencia humana fuese estimulado por la participación del espíritu individual en el Universo creador. Cuando se dice de este principio que es un principio de cultura “formal”, es porque se piensa en la noción aristotélica de la forma. Lo “formal” es el contenido supremo de la realidad creadora, la realidad en sí, la realidad divina. Lo que Hegel llama lo “sustancial”.

La cultura formal consiste, pues, en ejercitar las fuerzas espirituales en las formas del Espíritu. Entre ellas, la más importante, la forma fundamental, es la lengua con sus dos aspectos: estructura propiamente dicha y discurso que permite la comprensión mutua en el Espíritu, muy particularmente en las letras. La lengua materna viene a la cabeza; luego, entre las lenguas modernas, el francés, y entre las antiguas, el griego, más importante todavía que el indispensable latín. Hay que añadir a las lenguas las matemáticas y las disciplinas “históricas”, es decir, las que se ocupan de los hechos: historia, historia natural, cosmografía, geografía. Sin duda todas estas disciplinas se aplican a los hechos; sin embargo, aun aquí, el valor formativo reside, no en la materia estudiada, sino en la manera en que se estudia —¿cómo se encadenan los hechos en la historia, cómo vive la naturaleza ejerciendo su misión creadora, cómo sustenta la tierra al hombre y cómo puede éste cultivarla? He aquí lo que constituye el centro mismo de la enseñanza. Pensemos ahora en el modo de ver de los Leopold Ranke, los Goethe, los Karl Ritter y los Alexander von Humboldt. En ese canon de ejercicios formales del espíritu se incluyen también la música, el dibujo y la gimnasia. Así nace la conocida enciclopedia de las diez disciplinas escolares que, según esta teoría, es susceptible de dispensar a cada uno una formación general básica, necesaria para toda función o profesión.

Mas no se tardó en criticar este principio. En efecto, que esta cultura universal pudiera ser interrumpida sin peligro en cada grado, precisamente a causa de su concentración sobre lo “formal”, y que por consiguiente el joven artesano se viera obligado a aprender el griego durante algunos años si no quería quedarse en la primaria, que todo alumno de primero debiese estudiar seriamente a lo largo de toda su edad escolar las lenguas, las disciplinas históricas y las matemáticas —todo esto no dejó de provocar oposiciones. En el siglo XIX hubo que establecer, junto al gimnasio “unitario”, las escuelas superiores y las escuelas modernas (Mittelschulen y Realschulen) que renunciaban al griego e incluso frecuentemente al latín. Sin embargo, en esas mismas escuelas la idea de la cultura general “formal” se ha sostenido gracias a la influencia duradera de

Humboldt.

Pero es en las universidades donde el principio de Humboldt se reveló más fecundo. No tardaron en reformarse de acuerdo con el modelo de la nueva Universidad de Berlín. La idea maestra consistía en que el estudiante debía aprender solo y participar en las investigaciones científicas. Mientras la escuela primaria está en los comienzos centrada en el profesor, mientras que la enseñanza propiamente dicha exige un jefe, un intermediario, la enseñanza universitaria debe conseguir progresivamente que el maestro sea superfluo. El estudiante ya no es un escolar, "realiza investigaciones por sí mismo, el profesor es para él un guía y un apoyo" (Programas escolares de Königsberg, WWXII 261). "Seguir los cursos, es, en realidad, algo secundario: lo esencial, lo necesario es que el muchacho, entre la escuela y sus primeros pasos en la vida, consagre cierto número de años exclusivamente a la reflexión científica en un lugar que reúna a muchos maestros y estudiantes" (id., 262). La meta propuesta, "la iniciación a la ciencia pura" (id., 279), se designa con el término "Selbstactus". Y para adquirir interiormente ese saber hace falta una libertad, una comunidad con gente que tenga la misma disposición de espíritu, y la soledad —condiciones siempre posibles en una Universidad libre. Las universidades obran ante todo por la presencia en su seno "de un cierto número de personas completamente formadas".

Tal es el principio de la Universidad amenazado por la evolución moderna hacia la tecnocracia y la especialización, de suerte que los estudios hechos según el espíritu de Humboldt son ya una excepción y corren el riesgo de desaparecer por completo. Pero he aquí un signo de la vitalidad de dichas concepciones: la discusión general sobre la reforma de las grandes escuelas en Alemania emprende un rumbo que permitirá de nuevo ayudar a su realización en medio de nuestras vicisitudes actuales.

WILHELM FLITNER

BIBLIOGRAFÍA

Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften. Ed. Acad. Real de Ciencias (Königlich-Preussische Akademie der Wissenschaften), Berlín, 1903-1936, 17 vols.

Goethes Briefwechsel mit Wilhelm und Alexander von Humboldt, ed. de L. Geiger, Berlín, 1909.

Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen, ed. de Anna von Sydow, Berlín, 1906-1916, 7 vols.

Rudolf Haym, Wilhelm von Humboldt, Lebensbild und Charakteristik, Berlín, 1856.

Eduard Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, Leipzig, 1909.

Eduard Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, Leipzig, 1910.

Fritz Heinemann, Wilhelm von Humboldts philosophische Anthropologie und Theorie der Menschenkenntnis, Halle, 1929.

Ernst Howald, Wilhelm von Humboldt, Zurich, 1944.

* Sic en el original. [E.]

[1] “Sentimental e ingenua”, alusión al tratado de Schiller sobre: “lo ingenuo y sentimental”. Ambos términos deben tomarse aquí en la acepción que tienen para Schiller.

[2] Célebre arquitecto alemán (1781-1841), uno de los principales representantes del Renacimiento clásico.

[3] El kawi es la antigua lengua literaria de Java.

[4] Los filantropinistas constituían el pequeño grupo de pedagogos colaboradores de J. B. Basedow, fundador del Instituto de Dessau (1774) que llevaba el nombre de Philanthropinum, véase A. Pinloche, Basedow y el filantropismo, 1889.

X. GEORG KERSCHENSTEINER

(1854-1932)

LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Pocos pedagogos teóricos han tenido la suerte de adquirir en la práctica una experiencia tan grande como la de Kerschensteiner. Enseñó en todos los grados escolares que existían entonces: fue maestro de primaria y, después de unos estudios secundarios y universitarios tardíos, profesor de matemáticas y de ciencias naturales en distintos gimnasios y escuelas de comercio. Durante casi un cuarto de siglo desempeñó las funciones de consejero escolar de la ciudad de Múnich y, al mismo tiempo, las de real comisario de las escuelas bávaras, puesto que le daba una gran libertad de organización y de acción. Dio en la Universidad de Múnich, en calidad de profesor honorario, cursos sobre la teoría de la educación.

Pero no se contentó con adquirir su experiencia pedagógica mediante el ejercicio de la enseñanza y la dirección escolar. Visitó los establecimientos escolares de las principales ciudades alemanas; hizo muchos viajes al extranjero, en el transcurso de los cuales se informó acerca de las instituciones y de los nuevos métodos, así como de sus resultados. Añadió a la observación el estudio de los pedagogos en los que adivina una afinidad de ideas con las suya propias; Pestalozzi en primer lugar; luego, John Dewey; más tarde, el que fue a su vez discípulo, Eduard Spranger. En fin, la lucha incesante que tuvo que librar para introducir y mantener sus reformas escolares, en contra de sus adversarios herbartianos cuya influencia dominaba entonces, contribuyó no poco a consolidar y enriquecer sus ideas.

En Kerschensteiner la teoría brota naturalmente de la práctica, o más bien, una y otra se encuentran en intercambio permanente. Sostenía, como su maestro Pestalozzi, que toda enseñanza debe adaptarse a los grados de desarrollo del espíritu, pues la educación verdadera sólo se realiza mediante el encuentro fecundo de un espíritu receptivo y de los bienes culturales de acuerdo con dicho

espíritu.

Aunque la pedagogía no sea una ciencia fácil, debe ser, sin embargo, gozosa y sagrada como la de un sacerdote. Pero hay que eludir el sobreestimarla. No se vuelve uno educador aunque se estudie la mejor teoría educativa. El maestro que conoce las reglas generales y particulares de la pedagogía y los principios de la psicología, pero que no se siente inflamado por el amor "pedagógico", está expuesto a cometer en el ejercicio de su profesión muchos más errores que si ignorara todas esas reglas y todos esos principios.

Sus dones de organizador dieron a conocer a Kerschensteiner sobre todo como promotor de la escuela profesional y de la escuela "activa". Desde que fue nombrado consejero escolar comprendió que la reforma solicitada por el cuerpo docente de las escuelas primarias de Múnich, no podía consistir en una simple reducción de las materias de la enseñanza, sino que debería llegar, además, a la organización de los propios conocimientos, para que éstos sirvieran como medio educativo. Desde entonces la educación pasó a ser el centro de sus preocupaciones reformadoras. Para que la escuela de perfeccionamiento (Fortbildungsschule) ejerciese una influencia realmente educativa, introdujo en ella el trabajo manual. Esta idea no era propiamente suya: la encontró aplicada en especial en Suiza y en Austria. Su originalidad consiste en haber utilizado los intereses prácticos de la juventud como "punto de partida de la educación" y haber procurado establecer un lazo estrecho entre la enseñanza teórica y los ejercicios prácticos.

El principio de la "escuela activa" (Arbeitsschule) se aplicó de modo naturalísimo a la escuela profesional aunque ésta no sea por el hecho mismo una "escuela activa", como nos sentimos inducidos a creer. La significación de la "escuela activa" es algo que se presta a errores. Es cierto que el término alemán Arbeit, como su correspondiente francés travail (trabajo), se refieren, en su acepción restringida, a trabajo manual, y el hecho de que Kerschensteiner hubiese añadido a cada escuela profesional un taller donde se ejecutaban casi exclusivamente trabajos manuales, estimulaba dicho error. La expresión "escuela activa", aunque suscite otras confusiones es menos ambigua que la de "escuela de trabajo". Toda escuela "basada en la espontaneidad del niño" es una "escuela activa".

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Kerschensteiner no estaba preparado ni por naturaleza ni por su formación científica, para elaborar una teoría de la educación. Se daba cuenta de lo que le faltaba; lo confiesa sin rodeos: “Adelanto muy despacio en todo, porque me falta la formación filosófica que admiro tanto en usted” (carta a Eduard Spranger, 5 de marzo, 1917). Ya tardíamente se dedica a estudiar a los filósofos, en particular a Heinrich Rickert, cuyo sistema de valores constituye la base filosófica de la teoría pedagógica de Kerschensteiner.

En el transcurso de los años en que ejerció sus funciones de consejero escolar, se vio obligado más de una vez a justificar por medio de la teoría sus concepciones pedagógicas y sus proyectos de reforma. Con este objeto pronunció múltiples conferencias en su país y en el extranjero; y compuso una docena de monografías que se han hecho famosas. Hacia el final de su vida, condensó en una vasta síntesis los frutos de su experiencia y la sustancia de sus escritos anteriores. Doce años de reflexión y de trabajo nos dieron esa magistral Teoría de la educación a la que se refiere en primer lugar nuestro estudio.

1. NOCIÓN Y BASE DE LA EDUCACIÓN

A) LA INDIVIDUALIDAD, OBJETO DE LA EDUCACIÓN

La imagen de Locke acerca de la hoja en blanco y que es exacta para designar el estado de conciencia del recién nacido que no posee ninguna representación innata, ha provocado un grave error pedagógico. Dicho error se ha sostenido cerca de dos siglos. Consiste en creer que puede cubrirse dicha hoja con no importa qué caracteres. Antes que nada, cada una de esas hojas en blanco es única en su género, originalidad que se manifiesta lo mismo en su acción que en su reacción. Después, no hay dos hojas que reciban de igual manera los mismos rasgos en ellas impresos por el mundo exterior. Y aun en el caso en que se tracen con el mismo lápiz los mismos caracteres en dos hojas, cada una de ellas

modifica a su modo las formas y los colores de los caracteres. Además, una conciencia humana posee todo un sistema de funciones diferentes: funciones vegetativas, animales, emotivas, racionales. Esta especificidad de las funciones constituye la individualidad del hombre. La individualidad es la manera particular y única que tiene cada ser humano, de actuar y reaccionar sobre el medio de acuerdo con su determinación hereditaria y la forma de su desarrollo vital. Éste es uno de los hechos principales de donde debe partir toda teoría pedagógica.

El niño que se despierta a la conciencia del yo, hace la experiencia de los primeros valores en el ejercicio de las funciones vegetativas y animales. Dichos valores son valores sensibles. El que los vive no es todavía en el sentido estricto de la palabra, un ser espiritual, sino un ser al que Kerschensteiner llama psíquico, para distinguirlo del ser puramente físico del cuerpo. El desarrollo de la conciencia individual no depende exclusivamente de la naturaleza circundante, sino también y sobre todo de las personas y de las cosas, que tenemos costumbre de considerar como productos de la “cultura” y que llamamos, por consiguiente, bienes culturales. Como son creados por funciones espirituales, el hombre, en la satisfacción de las tendencias relativas a esas funciones, experimenta valores de una naturaleza muy diferente a la de los que son accesibles al ser puramente animal. Los valores espirituales distinguen al hombre de los otros seres vivos y constituyen su ser espiritual.

B) EDUCACIÓN Y BIENES CULTURALES

Cada uno de nosotros, de acuerdo con su individualidad y en el seno de la comunidad cultural a la que pertenece, experimenta por cuenta propia, en el curso de su desarrollo, los valores espirituales adecuados a los bienes culturales y personales de dicha comunidad. La educación, como acto de la comunidad cultural, tiene por objeto la formación del ser espiritual del individuo y pretende realizar en él los valores espirituales inmanentes a la comunidad. A la inversa que la creación artística, la educación no es nunca asunto exclusivo del educador, sino en igual grado del propio ser que ha de formarse. Requiere que los valores espirituales constituyan el centro mismo del ser.

Existe una pluralidad infinita de valores cuyas relaciones son con frecuencia contradictorias: valores sensibles y valores espirituales, valores personales, individuales y valores tradicionales de la comunidad, valores objetivos y subjetivos, para señalar tan sólo algunos grupos antitéticos. La verdadera cultura consiste precisamente en crear en sí mismo la armonía y la unidad entre valores múltiples y diversos. Esta unidad realizada en un individuo constituye su personalidad. Ésta es el valor más elevado, el bien más grande que el hombre puede adquirir en el curso de su desarrollo. Es el ideal mismo de la educación, hacia el cual debe tenderse toda la vida. Así, desde el punto de vista axiológico, puede definirse la cultura como: El sentido de los valores despertado por los bienes culturales, sentido que en el individuo se organiza en anchura y en profundidad según sus propias virtualidades.

C) CULTURA FORMAL Y CULTURA GENERAL

La cultura formal es un aspecto particular de la noción de educación. Estaba considerada en la Antigüedad y más especialmente en la época moderna como cultura a secas. En el siglo XIX se limitó al desarrollo de la facultad de pensar o de comprender. Pero debe observarse que junto a la formación de las facultades intelectuales, hay una educación formal de la voluntad y del sentimiento. Dicha educación consiste en crear hábitos no mecánicos, sino mentales, y disposiciones para la producción de actos que dependen de la actividad superior del yo. Los hábitos mentales incluyen un elemento de libertad que no poseen los hábitos mecánicos. La educación formal se apoya en los valores de los bienes culturales, como las ciencias, obras artísticas, sistemas religiosos, creaciones técnicas, formas políticas y sociales.

De este conjunto de bienes culturales procede la noción común de “cultura general” que significa: a) Un sistema determinado de valores propios de un sistema, también delimitado, de bienes culturales con los que dichos valores se relacionan; b) Cierto grado de capacidad intelectual, indispensable sobre todo a quien trabaja con el intelecto; c) El dominio de lenguas extranjeras (griego y latín en primer lugar), de las matemáticas, las ciencias físicas, la historia, etc. El ser que responde a estas condiciones está considerado como un hombre culto. Pero si tenemos en cuenta el hecho de que la cultura es siempre la formación

personal cuyos cauces y medios se hallan trazados por la singularidad individual, puede sostenerse que no existe una cultura general. Sin embargo, los dos puntos de vista se concilian en el sentido en que la noción de cultura está determinada, de una parte, por el ser del individuo, por sus propiedades y particularidades individuales y, de otra, por el “espíritu objetivo” o conjunto de los bienes culturales.

D) FIN DE LA EDUCACIÓN

El desarrollo de todo ser espiritual humano requiere una base fisiológica, el cuerpo, y una base social, la comunidad de los valores o ser espiritual colectivo. Cada uno debe mantener en existencia el ser físico por su propio esfuerzo en cuanto haya alcanzado un grado de desarrollo suficiente. Para responder a esta necesidad vital, el individuo ha de adquirir una capacidad particular de trabajo, pues en una comunidad cultural desarrollada la aptitud general para el trabajo no existe. De ahí la importancia de una formación profesional. Pero la educación profesional y la cultura de los valores sólo son posibles en el seno de una comunidad a cuya conservación debe contribuir a su vez cada individuo. Tal es el aspecto sociológico de la noción de educación. Así la conservación del ser físico y su condición social constituyen, juntas, el aspecto teleológico de la educación.

Estos tres aspectos axiológico, psicológico y teleológico son las bases filosóficas de la teoría de la educación. De manera general estos puntos de vista no son originales de Kerschensteiner. Pero sus aplicaciones a la acción pedagógica, que vamos a tratar de describir, forman una aportación nueva y personal a la obra educativa.

2. EL PROCESO EDUCATIVO

La educación consiste en dar a un ser humano una “forma de vida” conforme a su estructura personal y basada en los valores espirituales. La acción pedagógica

requiere, al menos en los principios, un intermediario que introduzca al ser en formación en ese mundo de los valores o de los bienes culturales. Comprende, por consiguiente, tres factores principales: el objeto pedagógico (el niño), los medios (los bienes culturales) y el sujeto (el educador).

A) OBJETO DE LA EDUCACIÓN

La acción educativa heterónoma debe preparar al individuo para la educación autónoma. El educador no puede perder de vista dicho fin. La formación de la personalidad se realiza en un esfuerzo continuo que lleva desde el reino de los valores condicionalmente válidos a los valores absolutamente válidos. La "escuela activa" intenta encauzar en ese camino el desarrollo de la personalidad.

1) Los intereses. Para realizar las virtudes individuales, la educación de la personalidad debe organizarse en torno a los intereses del niño. La noción de interés es muy compleja. Conviene establecer primero una distinción muy general entre los intereses mediatos y los intereses inmediatos.

a) El interés suscitado por un objeto que se toma como medio para alcanzar un fin es un interés mediato. Pero puede encontrarse interés en cosas consideradas por sí mismas, sin establecer relación ninguna entre ellas y los fines que deben lograrse. Dichas cosas presentan entonces un interés inmediato para nosotros. Se trata, sobre todo, de actividades como los juegos y los trabajos manuales e intelectuales. Los motivos de tales intereses son experiencias de valores que satisfacen tendencias espontáneas o bien necesidades adquiridas.

Todo interés mediato es susceptible de transformarse en interés inmediato y viceversa. Por ejemplo, alguien se interesa en ciertos campos de las matemáticas, porque dichos conocimientos le son necesarios para resolver problemas de técnica o de física (interés mediato). Puede que ese estudio le satisfaga hasta tal punto que las matemáticas se convierten poco a poco para él en un centro de interés en sí y que se consagre en adelante a ellas por el placer que encuentra en la exactitud y la perfección de esa ciencia (interés inmediato).

b) El sistema de los intereses de un individuo es correlativo a su sistema de fines y de valores. Las primeras necesidades físicas o morales desencadenan espontáneamente en el niño una actividad cualquiera. Esta actividad le satisface primero del todo sin consideración de los efectos o los fines. Pero, cuando el yo empieza a conocerse y a sentirse como la causa de sus actos, entonces la actividad desplegada para responder a la necesidad se enlaza con una representación del fin de esa actividad. Desde entonces, los objetos, tomados como medios, adquieren un sentido, una importancia, un valor. La separación consciente del fin y de los medios es el primer gran rodeo en el desarrollo moral del ser en formación. Es también el momento en que nace el interés hacia el medio. Si el medio hacia el cual se dirige el interés es un bien cultural, tiene una estructura propia de los productos del espíritu humano. De suerte que el bien cultural encuentra un eco en la conciencia individual, que lo utiliza como medio. Después, fuera de su valor activo como medio, ese bien asume un valor propio para la conciencia en cuestión. Esta conformidad entre el bien cultural y la conciencia individual suscita el interés por ese objeto. Éste es el segundo acontecimiento importante en el desarrollo del espíritu individual. Esta experiencia suscita la conciencia del deber y abre el camino que conduce al ser espiritual. El yo se identifica con la actividad espiritual desencadenada por los intereses y dirigida hacia los valores o los portadores de valores. Tal es la tercera etapa de la formación moral.

c) El interés auténtico supone la identificación del objeto interesante y de las tendencias motrices del yo. No espera que lo despierte el objeto; es impulsado a buscarlo. Por eso el verdadero interés pedagógico es un interés motor (Triebinteresse). En el lado opuesto se hallan los intereses atractivos (Reizinteresse). Estos últimos son suscitados por atractivos exteriores del objeto y desaparecen con ellos. Los intereses atractivos tienen, como los intereses motores, un carácter objetivo y, hasta cierto punto, un carácter emotivo, pero les falta la espontaneidad y la tenacidad propias de los intereses motores. Responden a una necesidad de goce o de curiosidad. La "escuela activa" bien comprendida pone en marcha, en primerísima línea, los intereses motores. Todo saber comunicado sin participación de intereses motores es un saber mnemotécnico, sin verdadero valor pedagógico.

d) Importa abrir camino lo antes posible a los diversos intereses motores que se hallan en potencia en el individuo. Si dichos intereses coinciden con una disposición a captar la naturaleza de los bienes culturales, la valoración de esos bienes como medios conduce a la experiencia de sus valores intrínsecos. Del

interés mediato se pasa al interés inmediato.

Un caso especialmente notable, pero demasiado poco estudiado en la enseñanza oficial, es la bifurcación de los intereses prácticos en intereses teóricos. De manera general, los niños de diez a catorce años se ocupan en intereses prácticos; los intereses teóricos nacen más tarde.

Otro modo de ramificación de los intereses es el tránsito de un interés exterior a un interés interior. Un joven pianista que ejercita sus dedos para adquirir una buena técnica y una flexibilidad suficiente, tiene un interés interior en dichos ejercicios. El escolar que sólo estudia la gramática para tener buenas notas y recibir un premio de sus padres, no tiene más que un interés exterior por esos estudios. Los intereses exteriores abren con frecuencia el camino a intereses interiores. Nos ocupamos en algo por cierto interés exterior, y al cabo de cierto tiempo, se experimenta su valor intrínseco, el cual despierta el interés interior.

e) La ley de la ramificación de los intereses se funda en una ley psicológica más general, la de su asociación. Respecto a la educación importa mencionar particularmente la asociación de la parte con el todo e, inversamente, la asociación de la persona amada con todo lo que se refiere a ella, y la asociación de un objeto con otro objeto semejante.

En el primer caso, se despierta en el alumno, mediante una participación activa por su parte, un fuerte interés hacia un campo determinado, por ejemplo, de la geografía. Dicho interés se amplia cada vez más, hasta que alcanza a toda la ciencia en cuestión.

En el segundo caso, un alumno empieza a compartir los intereses de un amigo o de un maestro al que venera. Los fines del uno son ya los del otro. Tales intereses transferidos avivan, primero, disposiciones latentes y llevan después a intereses motores. En cuanto al tercer caso, la trasmisión de un interés por un objeto sobre un objeto semejante, Ribot le atribuye gran valor social. Cita el ejemplo de una madre que siente una simpatía súbita por un muchacho que se parece a su hijo difunto. Consagra a este joven la solicitud que le manifestaba a su hijo. Una trasmisión de sentimientos no es necesariamente una trasmisión de intereses, porque el interés verdadero es espontaneidad. Pero los sentimientos de valor fijan metas, y si éstas coinciden con tendencias individuales, entonces pueden desarrollarse intereses auténticos.

f) La acción educativa es capaz de producir una diversidad de intereses en un individuo. Pero no busca el establecer primeramente una cohesión entre los intereses; procura despertar un interés motor por una actividad en vista de un fin superior.

Lo importante en el proceso educativo es que los intereses se organicen bastante pronto en torno de un pequeño grupo de intereses objetivos predominantes.

2) Fases de desarrollo de los intereses. Teniendo en cuenta los trabajos de distintos psicólogos y su experiencia personal tan variada, Kerschensteiner divide en cuatro periodos el desarrollo de los intereses:

a) Periodo de la primera infancia o edad del adiestramiento (uno y dos años). La actividad del niño es esencialmente impulsiva. La satisfacción de una necesidad instintiva (hambre, sed, calor, movimiento) es una primera experiencia de los valores vegetativos y sensomotores, pero no es posible hablar aún de intereses propiamente dichos.

b) Periodo de la segunda infancia o edad del juego (de tres a siete años). Los instintos, las tendencias, las sensaciones se unen con percepciones y representaciones. La voluntad se manifiesta en forma de actividades, de acuerdo con las inclinaciones; más tarde en actos deliberados. Se despierta la conciencia del fin que hay que alcanzar. Con ella el valor atribuido en primer lugar únicamente a la actividad en sí, se concede también a las cosas que ayudan a conseguir los fines propuestos. La progresión desde el juego infantil al juego reglamentado, y después al trabajo, tiene una importancia pedagógica fundamental. El niño no valora ya tan sólo lo que hace, sino cómo lo hace.

c) Periodo de los intereses egocéntricos del trabajo (de los ocho años a los catorce, más o menos). La facultad de aplicar la atención de manera sostenida a los fines propuestos, se desarrolla durante este periodo. Los valores se aplican ahora a toda clase de realizaciones de índole, ante todo, práctica: fabricación de objetos, ayuda en casa, en la calle, etc. Se afirma la voluntad de formar el propio ser moral. Pero aún predomina la espontaneidad y el adolescente se muestra siempre muy sensible a las diversas excitaciones del mundo exterior. De ahí la necesidad de cambiar frecuentemente de ocupación. En cambio, la actividad reflexiva del espíritu se ejercita cada vez más en examinar las

relaciones entre los fines y los medios. Hacia el fin de este periodo nacen en algunos los intereses teóricos espirituales. Pero, en general, los intereses predominantes en esta edad son las actividades prácticas manuales y los medios adecuados para realizarlas.

d) Periodo de los intereses objetivos del trabajo o edad de la adolescencia y de la madurez. En esta edad el ser humano empieza a sentirse él mismo "portador" de valores. Se acrecienta el sentido de los fines más vastos, en particular de los fines sociales, así como la conciencia de los valores espirituales.

Durante la primera parte de este periodo, la mayoría de los jóvenes se orientan hacia la actividad práctica, dominados por la voluntad de hacerse valer; les falta objetividad, se oponen frecuentemente con pasión a las opiniones y las apreciaciones de quienes los rodean. En la segunda parte del mismo periodo aumentan los intereses espirituales mayores, en el grado en que responden a las virtualidades individuales y a la formación recibida. La educación heterónoma deja el lugar a la educación autónoma.

En su aspecto teleológico la acción pedagógica supone dos direcciones: la de la profesión y la de la vocación social. La profesión no requiere solamente una formación para una actividad determinada que contribuye a la conservación de la vida física, sino también una formación que haga al individuo capaz de objetivarse él mismo en una obra. Únicamente con esta condición eleva el trabajo al ser humano. La vocación social exige de todo individuo que no obre sólo por su propio ser físico y moral, sino que no pierda nunca de vista el interés de la comunidad. En otros términos, la vocación social consiste en cooperar en el progreso simultáneo de la comunidad y de la propia personalidad.

B) LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN: LOS BIENES CULTURALES

Los bienes culturales son la objetivación de un espíritu humano individual o del espíritu colectivo de un pueblo. Representan valores espirituales, lo mismo que los productos de la naturaleza tienen valores sensibles. Poseen además, un valor educativo, es decir, pueden servir para la formación de la personalidad moral. Este valor educativo de los bienes culturales no es incondicional como su valor intrínseco, pero supone una afinidad entre el espíritu objetivo (bienes culturales)

y el espíritu subjetivo (ser que ha de formarse). La teoría de la educación debería, pues, conocer la estructura de los bienes culturales y la del individuo para establecer al menos las relaciones teóricas entre ambos.

El problema de la acción pedagógica estriba en ayudar a penetrar la intimidad de los bienes culturales, en sus valores intrínsecos. Tal es la misión de la enseñanza. Según la noción misma de cultura, el fin último de la enseñanza no puede ser la pura trasmisión de los conocimientos, sino el desarrollo del sentido de los valores. Además, todo sistema de enseñanza es defectuoso si procede únicamente, para lo esencial, con bienes culturales, teóricos y estéticos y no se ocupa a la vez del bien cultural social de la comunidad, de sus valores éticos y religiosos. Las comunidades de valores son siempre comunidades de trabajo. Por consiguiente, la escuela debe organizarse, en la medida de lo posible, como comunidad de trabajo, donde maestros y alumnos están unidos para realizar una obra en común. Entonces tendrá verdaderamente una estructura social y será ella misma un bien cultural.

C) EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN: INSTITUCIONES Y MAESTROS

La carga de la educación se confía a instituciones y a personas. Las instituciones son de dos clases: aquellas en que la educación no constituye la estructura ni el fin esencial y las que son creadas, en primer lugar, para la acción educativa. Entre las primeras citemos, a modo de ejemplo, las colecciones científicas, artísticas, técnicas, los periódicos y las revistas, los teatros y los conciertos y, con todas las reservas debidas, el cine y la radio. En el segundo grupo están los establecimientos escolares propiamente dichos, desde el jardín de niños hasta la universidad, así como los orfanatos, casas-cuna e internados.

Todas las instituciones de la primera categoría pueden tener un valor educativo. Pero se hallan expuestas a no tomar en consideración este valor. Por ejemplo, un museo puede convertirse en lugar educativo y puede también no ser más que depósito de erudición o un gabinete de curiosidades. Le corresponde al director organizarlo de acuerdo con una estructura pedagógica. En cuanto a las escuelas y establecimientos similares, son, en cierto sentido, escuelas profesionales, pues la educación no consiste sólo en formar el ser espiritual del individuo, sino en

proveer a la conservación y la moralización de la comunidad. Ahora bien, sólo alcanza dicha meta por medio de la formación profesional. Sin embargo, el hombre no debe ser educado para el trabajo, sino el trabajador para el hombre. Se ha llamado a las escuelas cuya finalidad no se expresa de modo limitativo, escuelas de “cultura general”, y “escuelas profesionales” a aquellas cuyo fin particular resalta claramente. Esta distinción se justifica si, por una parte, se entiende como escuelas de “cultura general” las que están destinadas al grupo “general” de los trabajadores intelectuales, y, por otra, si no se oponen a las escuelas de “cultura general”, como se hace con frecuencia, las escuelas profesionales en calidad de instituciones de menor valor educativo. En principio, toda escuela especial o profesional es un establecimiento de educación auténtico, tanto como una escuela de las denominadas de “cultura general”. La estructura espiritual de toda escuela debe tener por base la idea de formación cultural. Esta idea es una idea social, pues la supone formación de una personalidad moralmente autónoma: o bien ésta supone la moralización de la comunidad. Evidentemente, esto no excluye que la escuela se ocupe de manera intensiva en los intereses económicos, políticos, cívicos y religiosos, pero debe haber una afinidad entre el bien cultural y el alma del que quiere asimilárselo.

Si todos los esfuerzos deben tender a organizar las escuelas en el sentido de la adaptación de los bienes culturales a las disposiciones y exigencias individuales, en la práctica dicha organización encuentra dificultades casi insuperables. Se reducen, en el fondo, a la antinomia, irreductible, por decirlo así, entre la educación individual y la escuela, que es una empresa pedagógica para la masa. La escuela tiende siempre a formar un número más o menos grande de alumnos de la misma edad por los mismos medios y con los mismos maestros.

Maestros y educadores. La instrucción no puede separarse de la educación. El maestro de escuela es siempre un educador. Por eso es útil conocer primero la estructura psicológica y espiritual del educador.

La acción pedagógica es: a) un acto de comprensión; b) un acto de amor; c) un acto religioso (realización de valores espirituales); d) un acto teórico (coherencia de los principios pedagógicos). A partir de estos caracteres se pueden determinar las bases psicológicas requeridas del educador. Éstas son cierta simpatía hacia el hombre, sobre todo el niño, cierta finura de sentimiento, una alegría en el juego completamente desinteresada, un don particular de observación que permita diagnosticar bastante pronto la personalidad del niño, y en fin, la capacidad de formar al niño de acuerdo con sus disposiciones personales. Esta estructura

espiritual adopta diversas formas, que tienen como fundamento absolutamente indispensable la fe en los valores intemporales, en la victoria posible de la razón sobre los sentidos y en la importancia del don de sí para el desarrollo cultural y moral del individuo y de la humanidad. De esta convicción nace la creencia en el valor de la educación en general.

No se afirma que el educador que posee las disposiciones psicológicas y espirituales que acabamos de citar sucintamente tenga por ese mismo hecho las cualidades exigidas a un maestro, sobre todo al maestro de toda una clase. Es sabido que un buen educador en privado no es forzosamente un buen maestro de clase y, a la inversa. Una de las razones de esta desviación reside en la diferencia entre la actitud objetiva respecto a la materia que se enseña y la actitud personal respecto al niño. La primera requiere un don particular para esa materia considerada en sí misma, la segunda un don para la exposición didáctica. Otra de las razones se encuentra en las exigencias que plantea la conservación de la disciplina y de la atención, de manera simultánea entre gran número de alumnos. Importa, además, que el maestro tenga el sentimiento del valor de la materia que enseña y que dicho sentimiento se ponga de manifiesto ante los alumnos en su modo de enseñar. En fin, el verdadero pedagogo es estimulado por un impulso interior, que supone una juventud afectiva indestructible. Por eso no basta que el que elige la profesión de educador pueda afirmar en conciencia que está bien preparado para asumir su tarea; además es preciso que se sienta feliz contribuyendo al crecimiento espiritual del prójimo, al triunfo de los valores intemporales de la humanidad.

D) LOS PRINCIPIOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN

Kerschensteiner resume en siete principios su teoría de la educación: principios de totalidad y de individualidad, principios de autoridad y de libertad, principios de actualidad, de sociabilidad y de actividad.

1) Principio de totalidad. Tres reglas formulan este principio: a) No determines nunca tu acción pedagógica únicamente de acuerdo con un aspecto particular, sino siempre según la constitución global de la personalidad en potencia de tu discípulo.

Como los intereses motores apelan al hombre todo entero, la atención del educador debe concentrarse en ellos. De esto se deduce la segunda regla: b) No destruyas la confianza de tu discípulo en sí mismo; llévalo, sin embargo, a dominar severamente su modo de actuar.

El reconocimiento del valor de mi propia personalidad moral supone también el del valor absoluto de cada distinta personalidad. Esta tercera regla, llamada de la objetividad social, se expresa así: c) La organización axiológica de la propia persona no debe ser la medida absoluta de la organización axiológica de los otros miembros de la comunidad.

2) Principio de actualidad. Organiza tu acción pedagógica de manera que satisfaga el sistema axiológico y teleológico de cada fase del desarrollo, sin perder de vista el sistema virtual futuro, porque “la mejor manera de preparar al niño para el porvenir es trabajar por satisfacer sus necesidades de desarrollo actuales”.

3) Principio de autoridad. Este principio está gobernado por tres reglas fundamentales: a) Preocúpate de la obediencia heterónoma (impuesta desde fuera) mientras no puedas fundar tu acción pedagógica sobre la obediencia autónoma (sumisión espontánea); b) desarrolla el sentido de la autoridad cultivando el sentimiento de respeto y de temor hacia los bienes objetivos, pero sobre todo personales; c) Introduce a tu discípulo lo antes posible en el seno de las comunidades de valores y provee al desarrollo de su sentido de la autoridad, que sirve a la realización de la idea de valor.

4) Principio de libertad. En cuanto sea posible deja a tu discípulo determinar por sí mismo su conducta y hacer una elección prudente entre las múltiples condiciones de la vida. El educador debe saber dosificar el principio de autoridad y el de libertad siguiendo la progresión de la heteronomía a la autonomía.

5) Principio de actividad. Este principio es el que inspira sobre todo la escuela “activa”. Su regla de oro es: Cuida de que, en todo trabajo que puedes confiar a la libre actividad de tu discípulo, teniendo en cuenta su estructura espiritual, sean sometidas no sólo la marcha del trabajo mismo, sino también la obra terminada, al examen atento del propio alumno, en la medida en que la forma y la materia del trabajo personal lo permitan.

6) Principio de sociabilidad. El principio de actividad es un principio de la enseñanza, el de la sociabilidad es sobre todo válido para la educación: Cuida de que tu discípulo adquiera no sólo una autonomía moral personal, sino que contribuya también por su actividad autónoma al progreso moral de la comunidad.

7) Principio de individualidad. Debe haber una conformidad de estructura espiritual total o al menos parcial, entre el ser que se forma y el bien cultural, para que éste sirva verdaderamente a la educación.

Es cierto que las ideas condensadas en estos siete principios son ideas pedagógicas viejas, pero el gran mérito de Kerschensteiner consiste en haberlas analizado y expuesto de manera sistemática y en haberlas confirmado por una larga experiencia.

RAYMOND SAVIOZ

BIBLIOGRAFÍA

PRINCIPALES OBRAS PEDAGÓGICAS DE G. KERSCHENSTEINER:

Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung (con 847 dibujos), Múnich, 1905, XVI + 508 pp.

Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 4ª ed., con una introducción de Eduard Spranger, Múnich, 1949, 158 pp.

Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, 4ª ed., Múnich, 1952, 218 pp.

Begriff der Arbeitsschule, 10ª ed., con una introducción de J. Dolch, Múnich, 1953, XVI + 188 pp.

Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 8ª ed., Múnich, 1953, 198 pp.

Theorie der Bildung, Leipzig, 1926, XII + 516 pp.

OBRAS CRÍTICAS EN FRANCÉS:

Huguenin, Éducation et culture d'après Kerschensteiner, Flammarion, 1933.

Agustsson, La doctrine d'éducation de Georg Kerschensteiner, París, 1936. [Tesis.]

XI. OVIDE DECROLY

(1871-1932)

BIOGRAFÍA

Ovide Decroly nació el 23 de julio de 1871, en Renaix (Bélgica, Flandes oriental), y murió el 9 de septiembre de 1932, en Bruselas. Hijo de un industrial de origen francés, pasó sus primeros años en un gran jardín donde su padre lo inició en los trabajos manuales. Hizo sus estudios secundarios en internados donde se aficionó a las ciencias naturales, gracias a un profesor que le permitía hacer experimentos en su laboratorio. Habiendo obtenido el título de médico en la Universidad de Gante, continuó sus estudios en Berlín y después en París, donde, bajo la dirección del profesor Philippe, estudió los cerebros de los tabéticos, orientándose así hacia las enfermedades nerviosas.

De vuelta en Bélgica fundó en Bruselas, en 1901, con ayuda de Mme. Decroly, que fue durante toda su vida la más próxima colaboradora de su marido, un instituto laico para niños anormales. En realidad abrió su propia morada a los niños deficientes, cosa que le permitió vivir en contacto directo con los sujetos que quería observar. Colocó así las bases del instituto especial, situado actualmente en el Vossegat, en Uccle. A instancias de los amigos entusiasmados con sus nuevos métodos para la enseñanza de los anormales, abrió, en 1907, un establecimiento para niños anormales, la “escuela de la Ermita”. La dirección de ambas escuelas fue para él una fuente constante y rica de investigaciones y publicaciones.

Participó activamente en la vida científica internacional, sobre todo en el Primer Congreso de Paidología que presidió él mismo en 1911, en Bruselas, y en el Congreso internacional de Calais en 1921, donde contribuyó a la fundación de la Liga Internacional para la Educación Nueva. Al mismo tiempo fue profesor en varios establecimientos, entre los cuales citaremos la Universidad libre de Bruselas y la Escuela de Altos Estudios, así como inspector-médico en el Ministerio de Justicia (Protección de la Infancia) y en el Servicio de Enseñanza

especial del municipio de Bruselas.

LA OBRA PEDAGÓGICA

No es nada fácil exponer la obra, ni siquiera los principios pedagógicos fundamentales, del Dr. Decroly, porque, a la inversa de lo que se pudiera creer, no ha habido nunca un “Sistema Decroly” y este pedagogo no ha publicado jamás un resumen general y sistemático de sus propias concepciones. Sus múltiples artículos son, con harta frecuencia, una prolongación de investigaciones anteriores, su desarrollo o la exposición de nuevos problemas. Más aún, sería preciso poder hablar aquí de la mayoría de sus realizaciones pedagógicas, de su actividad desbordante como profesor, maestro de escuela, director de laboratorio, médico; de su contacto con los niños normales y anormales, de sus experimentos, del artista que inventaba juegos educativos, etc., porque, como observa J. E. Verheyen tan justamente en la introducción del magnífico Homenaje al Dr. Decroly, ofrecido al pedagogo con ocasión de sus sesenta años, “lo mismo que el valor y la significación histórica de un Pestalozzi o de un Ligthart no se deben sólo a sus publicaciones, la aportación de Decroly a la ciencia del niño rebasa con mucho el marco de su obra escrita”.

Ovide Decroly pertenece a esa generación de médicos y de físicos belgas que fueron atraídos, a fines del siglo XIX y principios del XX, por la paidología y la pedagogía experimental. Bruselas se convirtió entonces en centro activo del estudio del niño normal y anormal: el Dr. M. C. Schuyten, fundador del primer laboratorio pedagógico, inauguró en 1899 un curso de paidología en la Universidad Nueva mientras que el futuro rector de la Universidad Libre de Bruselas, el Dr. J. Demoor, rodeado de algunos jóvenes colaboradores, como O. Decroly, T. Jonckheere, A. Ley, se convierte en el promotor de una pedagogía científica, basada en la medición exacta de los hechos observados, y preconiza una enseñanza renovada para los anormales. En el extranjero, donde acaban de crearse algunas escuelas nuevas, interesan vivamente los medios progresistas de la capital belga. Recordemos que es el momento en que aparece el libro El siglo del niño, de Ellen Key, y en que se inicia la psicología de la Gestalt.

Desde el primer momento, Decroly, como médico de la nueva escuela, adopta

los métodos científicos más rigurosos: una observación metódica, experimento, y mediciones exactas de los datos psicológicos y pedagógicos. Sus primeras publicaciones en el dominio de la pedagogía se refieren a los jóvenes anormales, pero nos llevan en seguida al estudio acerca del niño normal. Partiendo del mismo punto de vista que M. Montessori, declara, en efecto, que entre los niños normales y los anormales "no hay diferencia de calidad, de naturaleza. Las mismas leyes psicológicas son valederas en los dos casos, pero en uno de ellos el desarrollo mental está generalmente retardado; todos los progresos son extraordinariamente lentos, de suerte que se ven aparecer en él unos estados que no pueden advertirse, por la rapidez con que transcurren, en el estudio psicológico del desarrollo normal" (O. Decroly y J. Degand, "Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture", Revue Scientifique, París, 9-10, 1906, pp. 261-264 y 293-296).

Siempre al acecho para mejorar sus métodos de observación y de medición, emplea, ya en 1907, la cinematografía para la observación de los más pequeños, medio que extenderá más tarde, especialmente tras la primera Guerra Mundial, tomando películas como Etapas del desarrollo mental del niño, Evolución de la reacción espacial en el niño, Las reacciones sociales del niño y Algunos aspectos de la imitación en el niño de 0 a 6 años.

Para medir la inteligencia, recurre muy pronto a los tests. Desde 1905 aplica los de Binet-Simon y señala su valor en varias publicaciones. Por otra parte, el psicólogo americano Goddard vio aplicar estos tests por vez primera a Decroly. Y se entusiasmó tanto que los empleó inmediatamente en América, y dio así nacimiento a diferentes escalas, como la de Binet-Stanford (véase Mme. Decroly, carta-prefacio al libro de M. Peers, Ovide Decroly. Bruselas, 1942, p. 7).

Advirtamos que Decroly no se limita a una aplicación pura y simple de los primeros tests de inteligencia, sino que señala en ellos también sus defectos. Así, reprocha a las primeras experiencias de Binet-Simon su carácter demasiado verbal y la ausencia de tests referentes al desarrollo motor y lamenta que hayan sido olvidados los niños de 0 a 3 años. Además insiste acerca de la excesiva facilidad de determinadas pruebas en relación con la edad propuesta, mientras que otras le parecen demasiado difíciles.

Para llenar estas lagunas estableció él mismo unos tests y adaptó otros. Con la colaboración de R. Buyse, publica el test "B. D." para los niños más pequeños,

en que las consignas propuestas descansan en el empleo de rasgos y cruces. Con J. E. Segers adapta el test de Ballard que, como test colectivo, permite alcanzar una idea general y rápida acerca del valor de los alumnos. Con objeto de despistar lo que es simple inteligencia mecánica, construyó una serie de cajas cuyo sistema de cierre presenta dificultades graduales y reveladoras, de acuerdo con la conducta del sujeto examinado.

Si se consideran las concepciones y las realizaciones pedagógicas de Decroly, se comprueba que tienen una doble base: 1) bio-sociológica, y 2) psicológica.

En su condición de médico, Decroly insiste en el valor de la herencia y del medio. Si la herencia puede suministrar rasgos de carácter comunes a un grupo y es el factor esencial que la educación ha de tomar en cuenta, no es menos verdad que el medio puede cambiar sensiblemente las posibilidades del niño, tanto en un sentido favorable como desfavorable. Decroly comprueba, por ejemplo, la gran diferencia que existe en lo que atañe al pensamiento y a su expresión entre el niño que ha vivido entre animales y plantas y ha podido viajar y expresarse, y el niño que vive en una buhardilla, apenas franquea los límites de su barrio, y pasa su juventud en una familia inculta. En resumen, el medio físico y el medio social, de los cuales la familia y la escuela no son más que subdivisiones, tienen una importancia capital en la vida del niño.

Para vivir, todo organismo ha de encontrar un medio adecuado, y Decroly quiere hacer de la escuela el medio que responda a las necesidades y a las actividades del niño, esto es, quiere que esté hecha “a la medida” y adaptada a las posibilidades psíquicas y pedagógicas del niño. Sin embargo, la enseñanza no será exclusivamente individual, porque Decroly entrevé perfectamente las ventajas de la enseñanza colectiva. Insiste en la contribución de esta enseñanza en la formación social y moral del niño y prevé clases tan homogéneas como sean posibles, que incluso subdivide en grupos homogéneos para favorecer todavía más el sentimiento social.

Como psicólogo, se le debe un gran número de investigaciones: acerca de la psicogénesis del niño normal y anormal, la medida de la inteligencia, la evolución de la afectividad y del carácter, la evolución del lenguaje hablado, el dibujo, los mejor dotados y la orientación profesional.

Examinando de cerca estas investigaciones, se comprueba que son la base o la consecuencia de sus concepciones pedagógicas y que están íntimamente ligadas entre sí. El ejemplo más sorprendente de esto es sin duda el del "englobamiento", al cual Decroly ha consagrado varias publicaciones de 1906 a 1929 (la exposición más completa se halla en La función de englobamiento y su aplicación. Bruselas, 1929, 91 pp.). Decroly entiende por "englobamiento" un fenómeno que relaciona con la Struktur o Gestalt en estos términos:

El sentido de Struktur o Gestalt implica más particularmente la concepción de una actitud especial del ser mental respecto del ambiente, actitud que hace que este ser se presente en su totalidad innata y adquirida frente a objetos y acontecimientos, y los perciba, pensando en ellos, o reaccione frente a ellos con toda su persona; el término englobamiento expresa, en el fondo, la misma idea. Diciendo que los objetos y los hechos percibidos, los recuerdos, los pensamientos elaborados y los actos y las palabras expresadas los toma con frecuencia como "todos", como conjuntos indivisos, en que los detalles no se buscan, pero se imponen por sí mismos y sin que uno se dé cuenta, quiere decirse que es, de hecho, la totalidad del individuo la que percibe, piensa y obra conjuntamente y que, como consecuencia de esta actitud global, los objetos, acontecimientos, percepciones, ideas y actos toman este carácter global. ("Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement". Bull. et Ann. de la Soc. Roy. des Sc. méd. et nat. de Bruxelles, 1927, p. 67).

Decroly opina que el englobamiento no es una función o un mecanismo aislable, sino un proceso intelectual bastante complejo, que es a la vez la antítesis de lo "analítico-sintético" y, por otra parte, prepara éste y se asocia a él en una medida mayor o menor. Se relaciona con la "percepción sincrética" de E. Claparède, pero Decroly rechaza este término porque designa sobre todo el estado perceptivo de la actividad mental del niño, y la noción de englobamiento tiene, junto a aquél, un sentido más general.

Como de costumbre en Decroly, la noción inicial del englobamiento nació de la práctica de la enseñanza de los anormales. Habiendo comprobado que los métodos tradicionales, e incluso los de la señora Montessori, no daban resultados satisfactorios en la enseñanza de la lectura, tuvo la idea de proponer a sus

alumnos órdenes escritas, mediante frases que despertaran su interés. El procedimiento tuvo éxito, pero Decroly, como sabio, y queriendo conocer el valor pedagógico del interés, continuó sus investigaciones haciendo pruebas con su propio hijo, que entonces tenía dos años. Le enseñó su propia fotografía y la palabra “papá” escrita, y luego otras palabras y frases con las que se relacionan los intereses inmediatos del niño. La experiencia fue coronada por el éxito, y seis meses más tarde el pequeño Decroly leía unas cincuenta frases y era presentado ante la Sociedad Belga de Paidotecnia. Éste fue el origen del concepto del englobamiento.

Claro que Comenio había indicado ya en su Didactica magna que es preciso partir de las generalidades para llegar a los detalles, y los protagonistas de la “Gestalttheorie” han defendido ideas semejantes a las de Decroly, pero el gran mérito de este último consiste en haber demostrado que el englobamiento es un fenómeno esencial del alma infantil y en haber investigado sus consecuencias en la didáctica y la organización escolar.

Así, para la enseñanza de la lectura encontró el método “ideo-visual”. Mientras que el método usual parte de la palabra dividida en sílabas, o incluso de las letras y los sonidos separados, el método ideo-visual comienza con el empleo de frases enteras y de palabras buscadas en las actividades inmediatas y reales del niño. Decroly procede de esta manera porque ha comprobado, tras múltiples experiencias, que la frase que representa una idea completa y concreta, a la cual están asociados las emociones e intereses del niño, se fija y retiene con mayor facilidad que la palabra aislada, dividida en sílabas y en letras.

Basándose en esas investigaciones respecto a la evolución del lenguaje del niño, que le demostraron que éste entiende el lenguaje auditivo antes de poder expresarse, aconsejó que se leyera primero la frase, repitiéndola varias veces en voz alta. El niño, lo mismo que en el lenguaje oral, descompondrá él mismo la frase, reconociendo las partes o palabras de las otras, y más tarde hará otro tanto con las palabras separadas que descompondrá en letras y sonidos. A fin de sacar el máximo provecho del interés del niño, las frases se escogen en su ambiente inmediato.

He aquí el modo de proceder: las frases emitidas, por ejemplo, durante los ejercicios de observación, son escritas en la pizarra y leídas en voz alta por el maestro. Al día siguiente esas mismas frases se escriben en grandes tiras de papel y se colocan en un orden distinto. Se invita a los alumnos a que las relean.

Después se distribuyen entre ellos tiras más pequeñas, que reproducen exactamente el texto de las grandes, y por medio del juego se procura fijar las frases. Cada día se añade al juego una frase nueva elegida entre los intereses inmediatos de los alumnos, hasta el momento en que el niño reconoce y aísla las palabras que ha encontrado varias veces. Éste es el principio del análisis que conducirá al niño a distinguir las sílabas y las letras. Por otra parte, como el juego favorece la asimilación, el discípulo llegará muy pronto a hacer frases, primero con ayuda de las palabras aprendidas y más tarde valiéndose de las sílabas y las letras.

Procedente del mismo principio de englobamiento, el método de Decroly para la enseñanza de la escritura y de la ortografía quiere que éstas se aprendan unos días después de la iniciación en la lectura. El alumno, a causa de su visión global, dibuja primero la frase conocida, y, adelantando poco a poco, llega a expresarse mediante la escritura de un modo más o menos legible. Así la escritura está íntimamente ligada con la lectura y el dibujo. Decroly pretende que la mayoría de los alumnos puede aprender a escribir en tres meses con quince o veinte minutos de ejercicios diarios, sin pasar por aquellos que consisten en hacer palotes, rasgos y curvas, letras o sílabas, con la condición de que el maestro tenga una escritura regular y siempre igual al menos durante el periodo de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Como pedagogo Decroly ha definido su programa en una fórmula que se ha hecho célebre: “La escuela por la vida para la vida.” Quería, en efecto, que la escuela, cuyo marco ideal es el campo, tuviera un programa de acuerdo con la psicología del niño y que respondiese a las exigencias de la vida individual y social actual. Con este objeto debe suministrar una iniciación práctica a la vida por medio de dos conocimientos esenciales:

a) El conocimiento por el niño de su propia personalidad; la toma de conciencia de su yo y, por consiguiente, de sus necesidades, de sus aspiraciones, de sus fines, en fin de cuentas, de su ideal; b) el conocimiento de las condiciones del medio natural y humano en el cual vive, del cual depende y sobre el cual debe actuar para que sus necesidades, sus aspiraciones, sus fines, su ideal, sean accesibles y se realicen, y todo esto sin perjuicio de una preparación para comprender ampliamente las necesidades, aspiraciones, fines e ideales de la humanidad, las condiciones de su adaptación y los medios de cooperar en ella,

de ser consciente e inteligentemente solidario (O. Decroly, y G. Boon, Vers l'école rénovée, Bruselas y París, 1921, p. 24).

Dichos conocimientos han sido, por decirlo así, cristalizados por Decroly en sus "centros de interés" que, por el principio del redescubrimiento, deben conducir al niño a hacerse apto para la vida.

Al principio Decroly sólo previó un centro, "el hombre y sus necesidades", representado gráficamente por una espiral y que debe ser estudiado en relación con la familia y la sociedad, los animales y las plantas, la tierra y los cuerpos celestes. Sin embargo, unos años más tarde lo dividirá a su vez en cuatro centros, correspondientes a cuatro necesidades principales: 1) la necesidad de alimentarse, que se traduce para el alumno en "tengo hambre, como, bebo, respiro, estoy limpio"; 2) la necesidad de luchar contra la intemperie, por lo tanto "tengo frío, me visto, me albergo, me caliento"; 3) la necesidad de defenderse contra el peligro y los distintos enemigos, y entonces "tengo miedo, me defiendo contra los peligros, aseguro mi seguridad"; 4) la necesidad de actuar y de trabajar solidariamente, de recrearse y mejorar, a la cual se añade la necesidad de luz, de descanso, de asociación, de solidaridad, de ayuda mutua, por lo tanto "tengo necesidad de actuar, aprendo a trabajar solo o con otros para ganar mi sustento, para tener calor, para defenderme… me ilumino, juego, me recreo, descanso…".

Cada uno de estos centros, al cual se consagra todo un año escolar, se enlaza y se relaciona con el conocimiento de i) el niño y su organismo; ii) el niño y los animales; iii) el niño y el medio inanimado; iv) el niño y los vegetales; v) el niño y el medio humano.

En cada fase apela a: 1) la observación; 2) la asociación en el espacio y el tiempo; 3) la expresión concreta y abstracta, por lo tanto a esa trilogía que, como señala H. Wallon, es "el esquema biológico de la excitación y de la reacción con la mediación de los centros nerviosos. Pero transpuesto y tan enriquecido en su significación psicológica…" (Pref. a J. E. Segers, Psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Docteur O. Decroly. Bruselas, 1948, p. 1).

Decroly considera la observación como la base de todos los ejercicios, como el punto de partida del desarrollo de todas las actividades intelectuales del niño.

Debe poner a éste en contacto directo con el mundo animado e inanimado que lo rodea y sobre el cual atraen la atención los centros de interés. No será objeto de una simple descripción: manipulando, mirando, comparando los objetos de su medio directo y vivo, el niño debe ver cómo se alimenta el animal, cómo se protege, en qué puede sernos útil, etc. En 1908, en su Programa de una escuela en la vida, declara Decroly:

[Es preciso] hacer trabajar a la inteligencia con materiales de primera mano, es decir, recogidos por los sentidos del niño, teniendo en cuenta los intereses latentes de éste y asociando a ese trabajo la adquisición del vocabulario y después los elementos sobre los cuales se aplicarán la lectura y la escritura, así como los ejercicios comparativos de los cuales una parte servirá de motivo para el cálculo, y en fin los ejercicios de juicio encaminados a brindar a la memoria un bagaje de ideas que habrá de conservar (cit. por M. Peers, Ovide Decroly. Bruselas, 1942).

El niño debe pesar el conejo que ve y que toca, medir la planta que crece. No conoce todavía el sistema métrico, pero las manzanas, las castañas, le sirven de pesa y mide con sus dedos y con sus pies. El niño observa muy pronto el inconveniente de estas medidas. Entonces hay que hablarle del kilo, del metro. Se plantean sumas, restas, problemas en los cuales el niño participa con entusiasmo porque responden a necesidades inmediatas.

La observación debe ser continua, en el grado posible, y realizarse en un medio natural. No se trata de llevar un día a clase una gallina y enseñársela al alumno. Éste irá a verla al gallinero, verá cómo incuba sus huevos. Verá salir a los polluelos del cascarón, y los visitará con frecuencia para seguir su desarrollo.

Los ejercicios de asociación quieren enlazar el conocimiento adquirido por la observación directa con nociones adquiridas anteriormente o que se presentan al niño en forma de imágenes, escritos, etc. Aquí el contacto directo con la realidad no es siempre posible y menos necesario. Los ejercicios de asociación tienen menor importancia en las clases inferiores, pero su interés aumenta a medida que el niño se desarrolla. La psicogénesis muestra, en efecto, que el niño no se contenta mucho tiempo con lo concreto inmediato, que al estudiar nuestro modo

de protegernos contra el frío vistiéndonos, pregunta si en el Polo Norte o en África se viste de la misma manera, quiere saber si nuestros antepasados se vestían como nosotros, etcétera.

Decroly llega así a distinguir cuatro grupos de asociación: 1) la asociación en el espacio, que corresponde a la geografía en su sentido más amplio; 2) la asociación en el tiempo, que corresponde a la historia; 3) la asociación de apropiación a las necesidades del hombre, que permite al niño adquirir nociones de economía doméstica, de tecnología, de higiene, etc.; 4) la asociación de causa a efecto, que debe revelar al niño el "cómo" y el "porqué" de los fenómenos.

Estos ejercicios que apelan a la imaginación, ensanchan el horizonte del niño y lo hacen entrever el carácter relativo de las cosas. Al principio no tendrán nada sistemático, se respetará en el niño la tendencia del "coleccionista" que recoge sin interesarse en las clasificaciones sistemáticas y científicas; sin embargo, poco a poco se llegarán a dar, partiendo de ahí, cursos más formales de geografía, de historia, de tecnología.

La expresión, lo mismo que la observación y la asociación, interviene constantemente en las actividades escolares. No se reduce al curso de vocabulario, de elocución, sino que engloba todos los medios por los cuales el niño puede comunicar de un modo inteligible su estado de ánimo a otras personas. Dichos medios responden a las necesidades naturales de expresión y de creación del niño y lo preparan para la vida. Adoptan las formas más diversas: dibujo, modelado, jardinería, cría de animales, reunión de documentos, construcción, gimnasia, danzas, cantos, teatro, juegos educativos, conferencias, excursiones, lecturas, etcétera.

Como la mayoría de estas formas de expresión son de índole colectiva y suponen la distribución de tareas en el seno del grupo, tienen un carácter social educativo por excelencia. Por ejemplo, la dramatización —por la cual no sólo hay que entender la representación de obras de teatro escritas por otros autores o compuestas colectivamente por alumnos, sino asimismo el teatro de títeres concebido y realizado por los niños, la representación de escenas históricas, las explicaciones hechas ante los condiscípulos, las exposiciones organizadas, etc.— contribuye enormemente a la mejor comprensión del papel que el niño deberá desempeñar más tarde en la sociedad, y suministra a la vez una educación moral de primer orden, tanto más cuanto que la vida escolar se basa en Decroly sobre el self government.

Las concepciones de Decroly revelan, como ha podido comprobarse, bases positivistas y evolucionistas, y han provocado, por lo menos en sus comienzos, en algunos pedagogos, tanto objeciones de principio como contra sus teorías y realizaciones. E. Dévaud muestra, sin embargo, en su estudio El sistema Decroly y la pedagogía cristiana (Friburgo-Namur, 1936), que, aunque los católicos no pueden estar de acuerdo con las bases filosóficas de Decroly, sus métodos y sus investigaciones conservan su valor pedagógico y científico. Se han formulado otras objeciones, particularmente contra el valor de determinados centros de interés propuestos o contra el método ideo-visual de lectura. Decroly refutó ya, en vida, algunas de ellas; en lo que atañe a otras tesis, siguen siendo posibles interesantes discusiones, pero éstas nos llevarían demasiado lejos y nos obligarían a rebasar el marco previsto. Por otra parte, según el espíritu del gran pedagogo, varias de sus proposiciones deben considerarse como “métodos de trabajo”, como puntos de partida hacia nuevas investigaciones: no tienen nada de inmutable, como la misma vida, que él invoca tanto en toda su pedagogía, y su aplicación varía según los lugares y los tiempos.

Muchas de sus comprobaciones, como el englobamiento y el método de los centros de interés, permanecen como datos pedagógicos adquiridos, si no para la totalidad de los niños normales y anormales, al menos para esa gran parte de ellos a la que no puede interesar la escuela tradicional. De aquí en adelante, queda establecido que Decroly, inclinándose, según el espíritu de ese otro gran pedagogo, J. J. Rousseau, sobre el alma del niño, y estudiándola vom Kinde aus (desde el punto de vista del niño), ha favorecido el auge de la pedagogía experimental y que este infatigable promotor de la educación nueva, reclamando una escuela para la vida por la vida, ha vuelto a poner al niño en su medio natural y ha acercado la escuela a la sociedad moderna, de la que amenazaba alejarse.

Recordemos, para terminar, que las ideas de Decroly rebasaron en seguida las fronteras belgas. Ya antes de la primera guerra mundial, se hacía sentir su influencia en la enseñanza de varios países, sobre todo en la América latina. Desde entonces no ha dejado de cundir y actualmente es raro el año en que deje de aparecer, en una u otra lengua, un largo estudio acerca de este pedagogo. Incluso en Bélgica, el plan oficial de estudios de 1936 para la enseñanza primaria ha adoptado totalmente sus ideas y las reformas actuales de la enseñanza secundaria se inspiran en varios puntos de las investigaciones y de los principios de Ovide Decroly.

ROBERT PLANCKE

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía de las publicaciones de Decroly, establecida por J. E. Verheyen, se halla en Homenajes al Doctor Decroly, pp. 481-491.

Algunos estudios en lengua francesa referentes a Decroly:

A. Hamaide, La méthode Decroly, Niestlé & Delachaux, Neuchâtel-París, 1922.

E. Flayol, Le Docteur O. Decroly, éducateur, Nathan, París, 1934.

L. Papanastassiou, L'oeuvre pédagogique du docteur Ovide Decroly, Sorlot, París, 1938.

M. Peers, Ovide Decroly, Oficina de Publicidad, Bruselas, 1942.

J. E. Segers, La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Docteur Decroly, Stoops, Bruselas, 1948.

XII. ÉDOUARD CLAPARÈDE

[*]

(1873-1940)

En el año 1900 tuve la suerte de que cayera en mis manos la hermosa obra de Karl Groos, Die Spiele der Tiere, que abrió a mi espíritu nuevos horizontes; me hizo comprender los servicios que la psicología animal puede prestar a la psicología humana; atrajo mi atención sobre la importancia de los instintos en la vida mental y me hizo ver, como a la luz de un relámpago, lo que debía ser el fundamento del arte pedagógico, a saber: la explotación de las tendencias naturales del niño, sobre todo la tendencia al juego.

También fue esta obra, según creo, la que impulsó a trocar mi concepción fisiológica y cerebral, demasiado estrecha, de los fenómenos psicológicos, por una concepción biológica más profunda y más dinámica que me ha servido de hilo de Ariadna en el curso ulterior de mis trabajos (Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel y París, 1946, t. 1, p. 34).

Estas líneas, entresacadas de la autobiografía de nuestro autor, fijan la posición de E. Claparède frente a las escuelas psicológicas de su tiempo.

Si hay muchos psicólogos —ha escrito—, en cambio sólo hay una psicología, la ciencia de la actividad mental, que se desprenderá cada vez más de los conceptos individuales de quienes la cultivan.

Considerar la psicología como la ciencia de la conducta es estudiar los hechos psicológicos en un organismo "que está viviendo", considerado como un todo, en que cada una de sus partes no existen más que en relación con las otras. Todo fenómeno mental constituye una conducta y toda conducta tiene por efecto y por función adaptar el organismo a una situación determinada.

Esto es lo que Claparède ha llamado el punto de vista funcional. La psicología funcional, como la ha concebido, no ha sido a sus ojos una teoría general de la actividad mental, sino más bien un método de estudio capaz de ayudar a la solución de ciertos problemas que atañen a la vida del espíritu.

El punto de vista funcional se opone al punto de vista estructural de índole analítica; éste responde a la necesidad de conocimiento de los elementos de la vida mental. Se opone también al punto de vista del mecanismo, de la técnica que responde a la necesidad de conocer las operaciones mentales; ¿cómo se engranan entre ellas las piezas que el estudio estructural nos ha hecho comprobar?

El punto de vista funcional es el del papel desempeñado por tal o cual proceso en la vida del individuo. Bajo este aspecto, los fenómenos se consideran en relación con el conjunto del organismo, su significado para él, y su valor para su adaptación al medio.

Estos tres puntos de vista están, naturalmente, en estrecha relación mutua. Dada una función, el estudio de su mecanismo nos enseñará cómo puede realizarse dicha función. El análisis de ese mecanismo revelará su estructura.

El punto de vista estructural es el qué; el punto de vista del mecanismo es el cómo; el punto de vista funcional es el porqué.

El primero es a la psicología lo que la anatomía a la ciencia de la vida orgánica; el segundo corresponde a la fisiología; el punto de vista funcional, a la biología.

La psicología funcional es dinámica, por oposición a la psicología estructural y a la psicología mecanista, que son más bien estáticas. Estudia cada fenómeno en la totalidad de la conducta, en el conjunto de las reacciones del organismo y lo relaciona con las tendencias, las necesidades y las apreciaciones del ser vivo.

LA PSICOLOGÍA DE LA INTELIGENCIA

El estudio de la psicología de la inteligencia sólo puede emprenderse por medio del método experimental: observación y experimentación, pues la psicología es

una ciencia, y de ningún modo una filosofía.

La teoría de las facultades del alma considera la inteligencia como una "facultad" primordial, sui generis y que escapa al análisis. La teoría asociacionista la reduce al simple juego de asociaciones adquiridas. Ni una ni otra son capaces de explicar los hechos, porque ignoran la vida y se fundan, no sobre lo real, sino sobre puntos de vista del espíritu.

La inteligencia es una manera de ser de los procesos psíquicos adaptados con éxito a situaciones nuevas, de donde resulta un acto inteligente.

La inteligencia es la capacidad de resolver con el pensamiento problemas nuevos. Se opone al automatismo y al instinto o a la falta de inteligencia. Es un instrumento de adaptación que entra en juego cuando faltan los otros instrumentos de adaptación, o sea, el instinto y el hábito. La inteligencia responde a una necesidad.

La necesidad particular que pone en marcha la inteligencia es la necesidad de adaptación. Surge cuando un individuo se encuentra inadaptado respecto a las circunstancias ambientales.

¿Cómo responde la inteligencia a esa necesidad?

Por un modo de acción particular que viene a suplir las insuficiencias del instinto y de la experiencia adquirida: el tanteo, el procedimiento de los ensayos y de los errores en el que Claparède ve el germen del acto inteligente. Este proceso de búsqueda es característico de la inteligencia.

El tanteo no es la inteligencia: es su equivalente funcional.[1]

La búsqueda del tanteo se hace al acaso: no toda búsqueda es inteligente; se vuelve tal cuando entran en juego el pensamiento, la reflexión, lo que Claparède llama inteligencia razonable, por oposición a la inteligencia empírica, observando, además, que no sabemos gran cosa sobre el tránsito de la segunda a la primera.

Para iluminar este oscuro problema, distingue en el acto de inteligencia varias fases u operaciones distintas: el punto de partida; la pregunta; una fase de investigación; el descubrimiento de la hipótesis; el punto de llegada; el dominio; la comprobación de la hipótesis.

La función de la pregunta es un llamamiento de la actividad mental en cierta dirección, en vista del reajuste. Conduce a la actividad mental en el sentido exigido por la necesidad del momento.

Dicha necesidad puede ser de distintas clases, pues se nos plantean múltiples problemas, cada uno de ellos referente a una falta de adaptación de cierta índole.

Según las situaciones, la pregunta puede recibir una respuesta inmediata, resultante o no de la evidencia:

Cuando la pregunta suscita la búsqueda de los medios propios para resolver el problema, éstos se presentan al espíritu como hipótesis, frutos de la imaginación.

Se trata todavía, hasta en las formas más elevadas del pensamiento, de un tanteo adecuadamente orientado por la naturaleza de la pregunta, por el saber adquirido, por el número de las asociaciones conscientes, por la capacidad de poner los datos de la experiencia en relación unos con otros.

El tercer momento del acto de inteligencia, el dominio, constituye la toma de conciencia del éxito o del fracaso, el reconocimiento de lo bien fundado o de lo erróneo de las hipótesis.

Esta concepción de Claparède no ha dejado de provocar objeciones. En particular la legitimidad del punto de vista funcional ha sido discutida con el pretexto de que implica el de finalismo. Ahora bien, el finalismo es contrario al espíritu de la ciencia que postula el determinismo.

A esas críticas Claparède ha contestado como sigue:

Me limitaré a hacer observar que, sean cuales fueren las dificultades teóricas que puedan suscitar una concepción o un método, si éstas son útiles, la ciencia tiene derecho a aceptarlas. La fecundidad, he aquí el único criterio para el hombre de ciencia que no quiere dedicarse a la metafísica.

El fin de la ciencia es organizar los hechos, descubrir las relaciones que ofrecen entre ellos, coordinarlos en leyes. Si la concepción funcional de la conducta nos permite llegar más fácilmente a este ideal, yo no veo en nombre de qué dogma podríamos rechazarla. El espíritu del sabio debe ser absolutamente libre,

desprendido de todo prejuicio, de todo a priori filosófico. ¡No podría, en mi opinión, rechazar un instrumento útil a su trabajo con el pretexto de que la lógica o la epistemología… o la tradición científica, se lo prohiben!

LAS LEYES DE LA CONDUCTA

Todo organismo vivo es un sistema que tiende a conservarse intacto. En cuanto su equilibrio interior (físicoquímico) se rompe, en cuanto empieza a disgregarse, efectúa los actos necesarios a su refección. Esto es lo que los biólogos llaman autorregulación. Si ésta no puede realizarse, muere. La ruptura del equilibrio de un organismo es lo que llamamos una necesidad. Dicha necesidad tiene la propiedad de poner en marcha las reacciones aptas para satisfacerla. Claparède ha deducido de estas comprobaciones, las grandes leyes de la conducta.

1) Ley de la necesidad. Toda necesidad tiende a provocar las reacciones propias a satisfacerla. Su corolario es: la actividad es siempre suscitada por una necesidad, la necesidad es el motor de nuestra conducta.

2) Ley de la extensión de la vida mental. La ley de la necesidad es una ley biológica; no es, propiamente dicha, una ley psicológica. Sin embargo, debe ser considerada, porque, entre los medios de reglamentación del equilibrio vital, hay algunos que incluyen una cierta conducta.

La conducta, la vida mental, tiene por función el suplir la insuficiencia de adaptación del organismo, de ahí esta ley:

El desarrollo de la vida mental es proporcional a la distancia que existe entre las necesidades y los medios de satisfacerlas.

Si la distancia es nula (ejemplo: la respiración), no hay actividad mental. Si es muy grande (ejemplo, el hambre), la actividad mental es muy extensa (búsqueda de los medios e invención de los instrumentos necesarios para procurarse el alimento).

3) Ley de la toma de conciencia. Esta ley es el corolario de la anterior. El individuo toma conciencia de un proceso, de una relación o de un objeto, tanto

más tarde cuanto su conducta ha implicado más pronto y más tiempo el uso automático, inconsciente, de ese proceso, esa relación o ese objeto.

Tiene como contrapartida la ley de pérdida de conciencia: a medida que un acto se automatiza, se hace inconsciente.

4) Ley de anticipación. Toda necesidad que, por su naturaleza, corre el riesgo de no poder ser inmediatamente satisfecha y cuya satisfacción exige la intervención de la actividad mental, aparece por anticipado.

5) Ley del interés. Si nuestra conducta en el plano biológico es dictada por las necesidades, en el plano psicológico lo es por nuestros intereses.

El interés es lo que importa en un momento dado, lo que tiene un valor de acción porque responde a una necesidad. La ley de la necesidad puede expresarse, por lo tanto, en términos psicológicos, por la ley del interés:

Toda conducta es dictada por un interés, toda acción consiste en alcanzar el fin que nos importa en el momento considerado.

Claparède llama interés a lo que causa la activación de ciertas reacciones. Dicha causa no es ni la necesidad sola, ni el objeto solo; es el objeto en su relación con la necesidad; la reacción efectiva es la resultante de la acción combinada de la necesidad y de las excitaciones externas; y esa síntesis es el interés.

6) Ley del interés momentáneo. A cada instante, un organismo actúa según la línea de su mayor interés.

7) Ley de reproducción de lo semejante. Toda necesidad tiende a reproducir las reacciones (o situaciones) que le han sido anteriormente favorables, a repetir la conducta que dio resultado antes en una circunstancia semejante.

8) Ley del tanteo. Cuando la situación es tan nueva que no evoca ninguna asociación de similitud o cuando la repetición de lo semejante es ineficaz, la necesidad pone en marcha una serie de reacciones de búsqueda, reacciones de ensayo, de tanteo.

9) Ley de compensación. Cuando el equilibrio trastornado no puede ser restablecido por una reacción adecuada, es compensado por una reacción antagonista de la desviación que suscita.

10) Ley de autonomía funcional. En cada momento de su desarrollo, un ser animal constituye una unidad funcional, es decir, que sus capacidades de reacción son ajustadas a sus necesidades.

LA CONCEPCIÓN FUNCIONAL DE LA EDUCACIÓN

Claparède no se ha contentado con exponer en su aspecto teórico las verdades que la ciencia descubría a su espíritu; las ha traspuesto para el uso de los educadores tratando de convencerlos de que el primer problema de la pedagogía no es el método, ni el programa, sino el niño.

El título de su obra maestra: Psicología del niño y pedagogía experimental (1ª edición, 1905, 9ª edición, póstuma, 1946), demuestra claramente la importancia que Claparède prestó a los problemas de la educación a cuya solución puede decirse que consagró toda su obra de sabio.

“Que la pedagogía debe fundarse en el conocimiento del niño, como la horticultura se funda en el conocimiento de las plantas, es una verdad que parece elemental. Sin embargo, la mayoría de los pedagogos y casi todas las autoridades escolares la desconocen por completo.” Estas líneas inician su Psicología del niño. Todas sus obras ulteriores serán de algún modo las modulaciones de ese Leitmotiv que expresa la célebre frase de Rousseau:

No se conoce la infancia: con las ideas falsas que de ella se tiene cuanto más se avanza, más se equivoca uno. Los más prudentes se ocupan en lo que a los hombres les importa saber, sin considerar lo que los niños están en situación de aprender… Buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre. Empezad, pues, estudiando mejor a vuestros alumnos, porque es indudable que no los conocéis…

Estas palabras respondían tan plenamente a su propia concepción que dio el nombre de su autor a la Escuela de Ciencias de la Educación en la que iba a

buscar los medios de probar sus aplicaciones. Este homenaje de agradecimiento al Ciudadano de Ginebra iba a arrojar sobre el Instituto creado por él, sospechas de las cuales sería superfluo decir que han desaparecido todas.[2]

En todas las ocasiones, con una paciencia, una tenacidad y una fuerza de convicción que desencadenaron contra él la cólera de las gentes bien situadas, cuyo conservadurismo pedagógico atacaba de frente, denunciando el error de las teorías intelectuales a las cuales seguían fieles, demostró la necesidad de esa revolución que hizo de Rousseau el Copérnico de la pedagogía:

El sistema educativo gravitando en derredor del niño; ya no el niño tendido, de buen o mal grado, sobre el lecho de Procusto del sistema educativo.

La infancia no es un accidente, es la forma que reviste el desarrollo del ser…

Educar es hacer del niño un adulto, teniendo en cuenta las leyes de su crecimiento físico y mental y de sus necesidades.

La enseñanza debería tener más en cuenta la diferencia entre la técnica del pensamiento del niño y la del adulto.

De ahí esos llamamientos para hacer admitir el valor de una educación intelectual fundada en la actividad del alumno, de ahí su combate para que se reconozca, en pedagogía, el valor del juego. ¡Se le ha reprochado tanto! ¡Se lo ha acusado tanto de querer sustituir el esfuerzo por la diversión! Pese a todo lo que dijo y escribió para demostrar —y no sólo mostrar— que la actividad lúdica es la que pone en marcha en el niño el verdadero trabajo, trabajo que los métodos tradicionales han sido en todo tiempo incapaces de provocar sin coerción: su nombre ¿no evoca aún en demasiados espíritus el de un señor que ha pedido que se deje a los niños hacer en clase lo que quieran? No, decía: “No hacen todo lo que quieren, pero quieren todo lo que hacen.” Enseñaba: el juego, actividad fundada sobre un interés, generador de un esfuerzo sostenido (a la manera, por ejemplo, del adulto que se domina) tiende sus energías, reprime su fatiga física o su miedo para conquistar la cima que codicia. ¡Cuántas veces sus adversarios, o los que no lo habían leído, tradujeron: el juego, diversiones que introducen en la clase el reino del capricho y de la facilidad! Y, sin embargo, escribió:

Cuando digo que el juego debe animar el espíritu de los trabajos escolares, no intento transformar el trabajo en una vulgar algarada. Por el contrario, pienso darle una seriedad que no tendría de otro modo, porque sólo en la actitud del juego el niño (y con frecuencia el adulto) se da todo entero y persevera en su esfuerzo.

La concepción funcional de la educación y de la enseñanza consiste en tomar al niño como centro de los programas y los métodos escolares y en considerar la educación misma como una adaptación progresiva de los procesos mentales a ciertas acciones determinadas por ciertos deseos.

El resorte de la educación debe ser, no el miedo al castigo, ni siquiera el deseo de una recompensa, sino el interés profundo por lo que se trata de asimilar o de ejecutar. El niño no debe trabajar, portarse bien, para obedecer a otros, sino porque dicha manera de actuar es sentido por él como algo deseable. En una palabra, la disciplina interior debe sustituir a la disciplina exterior.

La escuela debe proteger el periodo de infancia. A menudo lo abrevia quemando etapas que deberían ser respetadas.

La escuela ha de ser activa, o sea movilizar la actividad del niño. Debe ser un laboratorio más que un auditorio. Para lograr dicho objeto, podrá sacar mucho partido del juego que estimula al máximo la actividad del niño.

La escuela debe hacer amar el trabajo. Enseña con harta frecuencia a detestarlo, creando en torno a los deberes que impone asociaciones afectivas molestas. Es, pues, indispensable que la escuela sea para el niño un medio alegre, en el cual trabaje con entusiasmo.

Como la vida que espera al niño al salir de la escuela es una vida en el seno de un medio social, presentar el trabajo y las ramas del estudio bajo un aspecto vital es también presentarlas bajo su aspecto social, como instrumentos de acción social (lo que son en realidad). La escuela ha descuidado en exceso dicho aspecto social y, sacando el trabajo de su contexto natural, lo ha convertido en algo artificioso y vacío.

En esta nueva concepción de la educación, la función del maestro queda completamente transformada. Ya no se trata de un ser omnisciente encargado de modelar la inteligencia y llenar de conocimientos el espíritu. Debe ser un estimulador de intereses, un despertador de necesidades intelectuales y morales. Debe ser para sus alumnos un colaborador más que un profesor ex cathedra. En vez de limitarse a trasmitirles los conocimientos que posee, los ayudará a adquirirlos ellos mismos por medio del trabajo y de las investigaciones personales. La virtud capital será en él el entusiasmo y no la erudición.

PSICOLOGÍA GENERAL

En las páginas anteriores hemos seguido a Claparède, paso a paso, en la elaboración de su psicología del niño. Si ésta acaparó lo mejor de sus investigaciones, es porque vio muy pronto su importancia fundamental para justificar una reforma profunda de la educación. Sin embargo, no olvidemos que Claparède es uno de los últimos representantes de esa generación de psicólogos que no limitaron su ambición a un solo aspecto de su ciencia. Para convencerse de ello bastará recordar sus principales trabajos fuera del campo que hemos estudiado hasta ahora:

Psicología de las sensaciones y psicología fisiológica, psicopatología, psicología animal, asociación de las ideas, memoria, testimonio; juego, sueño e hipnosis, psicoanálisis e inconsciente, psicología aplicada: método de diagnóstico y de medida en la orientación profesional, aptitudes, etc. Estudió los casos de niños con trastornos de la conducta. Todos conocemos, hoy, los notables resultados debidos a la higiene mental y los servicios de todas clases que prestan a nuestras escuelas, a las familias y a los niños las consultas médico-pedagógicas. La de Claparède sirvió de modelo a las instituciones de ese género, que se han multiplicado en todos los países.

Claparède ha criticado el sistema de las calificaciones y de los puestos: ha enjuiciado los exámenes y el modo de corregir éstos. Los trabajos de Piéron, de Laugiet y de Mlle. Weinberg sólo han confirmado sus primeras aseveraciones. Su obra Cómo deben diagnosticarse las aptitudes en los escolares abre el camino a nuevas investigaciones, a las que los profesores podrían aportar fácilmente una

colaboración efectiva.

El afán de realizar un trabajo objetivo y de consagrarse a la experimentación tenía que conducir a Claparède a querer un campo de experimentación propio. La Casa de los Niños le ofreció el terreno con que soñaba. Le debemos una buena parte de las concepciones y de los medios educativos que se han extendido después en las escuelas maternales. Sus directoras, las señoritas Audemars y Lafendel, fueron las colaboradoras más próximas de Claparède: y él encontró en la irradiación de esa escuela sus mayores alegrías.

PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL

En la segunda parte de este estudio quisiéramos describir brevemente la naturaleza y los resultados de la acción de Claparède sobre el plan de la pedagogía experimental y también sobre los progresos de la educación.

Claparède tenía sólidos motivos para titular su obra maestra Psicología del niño y pedagogía experimental. Para él la una no existía sin la otra. En esta obra clásica, el psicólogo ha dado a los educadores la justificación científica y los medios para realizar las reformas que ellos desearon tan a menudo. Formula críticas severas respecto al buen sentido, el don, la práctica cotidiana, considerados como condiciones suficientes del educador.

La pedagogía práctica debe habituarse a la idea de que las discusiones alrededor de una mesa no permitirán introducir en nuestras escuelas mejoras que verdaderamente satisfagan, sino el estudio profundizado de los hechos psicológicos en relación con las mejoras deseadas y, sobre todo, las experiencias y los ensayos…

El arte de educar resulta ante todo de dones innatos y de la experiencia adquirida; pero influirán también considerablemente los conocimientos que posea el educador, no sólo acerca de la psicología del niño, sino sobre todo del niño mismo, conocimientos que adquirirá especialmente por medio de experiencias personales.

Opone al empirismo la concepción de una pedagogía científica de carácter funcional: una pedagogía funcional es aquella que se propone desarrollar los procesos mentales teniendo en cuenta su significación biológica, su papel vital, la unidad para la acción presente y futura; en una palabra, que considera los procesos y actividades psicológicas como instrumentos destinados a proveer a la conservación de la vida, como funciones y no como procesos que tienen su razón de ser en sí mismos.

Quisiéramos demostrar la fecundidad y la exactitud de las ideas de Claparède respecto a un punto especial de metodología:

En 1910, la sociedad pedagógica ginebrina escuchaba el informe de una profesora sobre la enseñanza de la composición. Ese informe pedía que se retrasara lo más posible dicha enseñanza y, en todo caso, que no se diese antes de que los niños hubieran adquirido una formación gramatical completa. Apoyada en su experiencia, la autora resumía de este modo su informe:

Sólo se pedirá al niño que formule su pensamiento por escrito cuando se le haya suministrado por medio de nociones de gramática y de sintaxis, el medio de hacerlo lo más correctamente posible. Hasta cuarto año no se le pedirá al principiante ninguna manifestación de personalidad o de originalidad, que sería únicamente verbosidad y mimetismo.

Claparède combatió las ideas de la profesora (¡una escritora!): si el niño puede adquirir el lenguaje sin conocer las reglas de éste, no hay razón alguna para que no suceda lo mismo con la expresión escrita, salvo las dificultades resultantes de la ortografía; primero hay que tener la preocupación de la expresión sincera, después la de vestirla.

El método funcional —concretó más tarde— presenta el lenguaje como una función, es decir, como un instrumento útil a la conducta humana y social, útil a la vida. No quiere que el lenguaje se estudie fuera del papel que está llamado a

desempeñar en la vida, en la realidad de las cosas. Ahora bien, precisamente los métodos usuales fundados en el estudio de la gramática… consideran la lengua en sí misma… el culto de la ortografía ha sustituido a la cultura de la lengua… han desprendido artificialmente el lenguaje de su función útil para perderse en definiciones puramente verbales…

Lo que hace falta, ante todo, es saber a qué necesidades de expresión pueden servir las palabras y las formas verbales. Por lo tanto, es una gran ventaja que los medios de expresión estén agrupados en el espíritu de acuerdo con las necesidades de expresión y no en categorías puramente formales y sin valor práctico alguno.

Esta idea, vivamente combatida en aquel tiempo, defendida por los lingüistas, en la primera fila de los cuales hay que situar a F. Brunot y C. Bally, es hoy admitida por los pedagogos. El principio funcional como base de la enseñanza primaria de la lengua está transformando por completo a aquélla: la lengua es un instrumento de acción y su enseñanza no debe fundarse sobre sus caracteres lógicos, sino en las necesidades de la expresión.

Hay que pensar cuánta vida, cuánto interés y cuántas posibilidades de todo género introduce el método global en las clases de los muy pequeños, en comparación con los métodos tradicionales de lectura que subordinan a sus estrechas exigencias a la profesora, a los niños y a la propia lengua. ¡Reflexiónese acerca de lo que da, en todos los grados de la escuela primaria, el cultivo de los medios de expresión mediante la composición libre y el estudio de esa disciplina nueva que C. Bally ha llamado la estilística! Calcúlese, en fin, el enriquecimiento que trae una enseñanza gramatical concebida según estos puntos de vista y no ya con los de los lógicos, y se reconocerá que Claparède ha brindado a los educadores los medios más seguros para elaborar un método capaz de dominar esa enfermedad crónica que se llama la crisis del francés.[3]

Claparède fue uno de los primeros en pedir la formación de los profesores en la Universidad. Esa utopía se ha convertido en realidad:

¿Por qué no se obligaría a los futuros regentes a seguir durante un año la enseñanza psicológica y filosófica de la Universidad? Esos dos semestres

durante los cuales se familiarizarían con el método y el espíritu científicos no los estorbarían para digerir la enorme cantidad de lecciones que han tenido que absorber precipitadamente en el colegio. Por otra parte, si todos hubieran pasado por la Universidad, ésta ya no sería una extraña para ellos y habría más cohesión entre los miembros del cuerpo docente de nuestro distrito. Además no vemos por qué los que tienen la difícil y delicada misión de instruir a la infancia, es decir, los que tienen en sus manos el porvenir de la patria, no son llamados a aprovechar esos altos estudios en favor de los cuales ha hecho este país tantos sacrificios.

Para realizar a su modo esta formación científica de los educadores, creó el Instituto J.-J. Rousseau, para cuya dirección llamó a Pierre Bovet.

No hay mejor manera de comprobar la hermosa unidad de la carrera científica de Claparède que releer el folleto en el cual anunciaba la creación de su Instituto (cf. Un Institut des Sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond, Ginebra, 1912). Le había asignado en primer lugar el papel de una escuela superior de pedagogía en la cual los educadores irían a documentarse y sobre todo a iniciarse en los métodos de la observación psicológica y de la pedagogía experimental; pero ¡cuánta prudencia!

El Instituto no deberá fabricar experimentadores en el mayor número posible; deberá, al contrario, enseñar a cada uno de sus discípulos a no experimentar si no está seguro de poder dominar el método y de haberse puesto en situación de evitar o de poder corregir las causas de los errores.[4]

Esta iniciación en la pedagogía experimental debe enseñar al educador a comprobar mediante la observación y la experiencia el valor de sus medios de investigación y de educación, a fin de hacerse capaz de dominar los resultados de su acción empleando medidas objetivas. Pero esta formación carece de todo carácter dogmático. Lo que quería, sobre todo, él que criticaba el régimen escolar establecido, era un trabajo personal, una colaboración eficaz entre maestros y alumnos, un contacto directo con los niños. Así los estudiantes se iniciaban en una ciencia, al desarrollo de la cual contribuían ellos mismos,

esforzándose todos en plantear mejor los problemas con objeto de resolverlos mejor.

Ha insistido con frecuencia en esta condición primordial de toda reforma pedagógica: preparar mejor a los educadores.

Para realizar la reforma que se impone, son necesarias, ante todo, dos cosas:

1) Una intensificación de las investigaciones referentes al niño y al desarrollo mental.

2) Una preparación especial de los futuros educadores y esto desde un doble punto de vista: primero, ponerlos al corriente de los resultados de las investigaciones psicológicas y de las normas nuevas que pueden deducirse de ellas para la educación y la instrucción, y en segundo lugar, para darles a ellos, en el mayor grado posible, el espíritu científico, es decir, la aptitud de sorprenderse ante los hechos de su vida profesional cotidiana y el deseo de discutir esos hechos y de tratar de obtener una respuesta aplicándoles la observación metódica y la experimentación.

CIVISMO

Terminaremos evocando a Claparède ciudadano y demócrata. En 1917 escribía:

¿Cómo pretendemos formar las cualidades indispensables para el advenimiento de una democracia sana, educando a la joven generación en marcos de inspiración claramente autoritaria? No podemos hacer el milagro de preparar a los niños para ser ciudadanos libres, obedientes a móviles interiores, enseñándoles, durante veinte años, a no ser más que sujetos sometidos a una autoridad exterior. La democracia exige, ante todo, en el ciudadano, el desarrollo armónico de dos cualidades que se han creído opuestas: la individualidad y el sentido social. Estas dos cualidades son ambas indispensables en la vida y en el

progreso de una sociedad. Nuestro régimen escolar tradicional ¿está acaso organizado para desarrollarlas?…

La escuela está demasiado alejada de la vida, es un medio que no reproduce suficientemente las condiciones sociales en las que está llamado a vivir el ciudadano.

Pedía un esfuerzo nuevo, un espíritu nuevo en la enseñanza:

La educación nacional es la educación a secas, siempre que dicha educación sea lo que debe ser toda educación democrática: liberal en contacto con la vida, estimuladora de las energías y de las aptitudes individuales, apelando al sentido social y a la disciplina interior.

¡Liberal! Definía así su liberalismo:

Un régimen que garantice al máximo la libertad indispensable para el establecimiento de la verdad y el ejercicio de la justicia.

Pidió que el principio de autoridad fuese sustituido por una educación de la solidaridad:

En esta educación nueva, la colaboración, la cooperación estarán en primer plano. Se enseñará al niño a ser dueño de sí, a fin de que, según la magnífica fórmula de Vinet, sirva mejor a todos. Se convencerá así de que la verdadera grandeza reside menos en la afirmación brutal de uno mismo que en el sacrificio libremente consentido.

Y en esa admirable profesión de fe patriótica y cívica que constituye su última obra: Moral y política o las vacaciones de la probidad, dirige a los educadores de la juventud este último llamamiento:

¿Se hace todo lo necesario en nuestras escuelas, en nuestros colegios y en nuestras familias para enseñar a pensar bien?

Aprender a pensar bien, es formarse en la probidad. Pensar bien es recurrir a la observación, a la experiencia, al examen imparcial de los hechos, es distinguir los juicios subjetivos de valor de los juicios objetivos de existencia; es tener en cuenta, para dominarla, esa “diversidad de los universos”, que hace a unos hombres incomprensibles para otros, es también pensar valientemente, no tener miedo a mirar la verdad cara a cara, a ir contra corriente. La mejor manera de arrastrar a los jóvenes hacia ese pensamiento leal y coherente, fiel a sí mismo, que les impedirá mandar a la probidad de vacaciones, es el ejemplo.

ROBERT DOTTRENS

* BIOGRAFÍA. Nació el 24 de marzo de 1873, en Ginebra, originario de una familia del Languedoc emigrada con motivo de la Revocación del Edicto de Nantes. Doctor en medicina en 1897, director del laboratorio de psicología de la Universidad en 1904, profesor extraordinario y más tarde ordinario de psicología, sucedió en esa cátedra a su primo y amigo Théodore Flournoy, cuyos trabajos decidieron su vocación científica. Doctor honoris causa de sociedades eruditas en Europa y en América, correspondiente del Instituto de Francia, etcétera.

Entre sus múltiples publicaciones, las principales de las cuales alcanzan más de diez ediciones y fueron traducidas a unas quince lenguas, citaremos: La asociación de las ideas (1903), Esquema de una teoría biológica del sueño (1905), Psicología del niño y pedagogía experimental (1905), Un instituto de las ciencias de la educación (1912), Psicología de la inteligencia (1917), La escuela a la medida (1921), La orientación profesional, sus problemas, sus métodos (1922), Informe general al Ministerio de Instrucción Pública de Egipto sobre la reforma del régimen escolar (1929), El sentimiento de inferioridad en el niño (1930), La educación funcional (1931), Diagnóstico de las aptitudes entre los escolares (1933), La génesis de la hipótesis (1934), Moral y política (1940). Desde la muerte de Flournoy, en 1921, dirigió los Archivos de psicología, en los que apareció la mayor parte de sus investigaciones psicológicas.

[1] La psicología de la inteligencia es de 1917. La objetividad conduce a recordar que la experiencia tanteada, que es la base de la psicopedagogía de C. Freinet, ha sido analizada mucho antes que él por Claparède.

[2] Instituto J.-J. Rousseau. Hoy Instituto de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.

[3] F. Brunot inauguró con sus lecciones sobre la enseñanza del francés la actividad del Instituto Rousseau en 1912 y Claparède subrayó en un artículo del Intermediario de los educadores, el carácter funcional de las reformas propuestas por el sabio francés.

[4] Acerca de la actividad y los trabajos del Instituto J.-J. Rousseau, consúltese la bella obra de P. Bovet, Veinte años de vida: El Instituto Rousseau de 1912 a 1932, Delachaux & Niestlé, 1932.

XIII. JOHN DEWEY

(1859-1952)

En 1894, John Dewey fue invitado a dirigir la sección de filosofía y de psicología en la nueva Universidad de Chicago. La única razón que lo decidió a aceptar, es que la cátedra incluía en sus dominios la pedagogía a la par que la filosofía y la psicología. En esa época Dewey ya había llegado a la convicción de que los métodos de las escuelas elementales no estaban de acuerdo con las mejores concepciones psicológicas del momento. Así que aguardaba con impaciencia una oportunidad para poner en marcha una escuela experimental que debería su inspiración a teorías psicológicas mejores, combinadas con los principios morales que constituyen la base de las actividades cooperativas en la escuela. Más tarde, con ayuda de unos parientes interesados en la empresa, y bajo la égida de su sección universitaria, logró crear su célebre escuela-laboratorio, llamada comúnmente “escuela Dewey”. Su objeto no era hacer de ella una escuela práctica o una escuela modelo, sino darle respecto a la sección de filosofía y de psicología la misma categoría que la de los laboratorios en relación con las ciencias físicas.

LA ESCUELA TRADICIONAL

Tal vez resulten más claramente las características de esa escuela laboratorio, si hacemos primero una breve descripción de la escuela tradicional contra la que se manifestaba Dewey. Dicha escuela tenía un gran número de caracteres que no se encontraban todos, evidentemente, en cada una de ellas por separado. El fin esencial de la escuela tradicional era, según Dewey, preparar para una vida adulta que era, a su vez, una preparación para una vida después de la muerte. El niño, y más tarde el adulto, estaban preocupados preparándose para una etapa futura de la vida más que para vivir rica y plenamente el hoy. Según la mejor teoría de la época, la de Aristóteles, la educación era un desarrollo; era la actualización de las potencialidades latentes en el niño. La educación era un

desarrollo o un desplegamiento hacia un fin último, hacia algún estado de desarrollo completo de perfección de las propias potencias.

El desarrollo o la actualización de las capacidades del niño residía sobre todo en el ejercicio de facultades como la memoria, la razón, la voluntad, la imaginación u otras del mismo género. Se suponía que la potencia desarrollada por esas facultades podía fácilmente transferirse de una actividad a otra. Aun más, si la materia del programa se hacía más difícil, el poder desarrollado se hacía más considerable. Engendrar dicho poder en contra del interés y de la inclinación natural, suponía una disciplina mental así como cierta disciplina moral. Por consiguiente, las materias del programa se elegían con frecuencia y se ordenaban en función de su valor disciplinario, más que en vista de su relación con las preocupaciones prácticas de la vida.

En tales circunstancias el método de instrucción era altamente autoritario. Puesto que la disciplina se cultiva haciendo las tareas difíciles y en ocasiones ingratas, el maestro tenía que reprimir a menudo, de una manera o de otra. Esta práctica estaba claramente justificada por el hecho de que los adultos se hallaban absolutamente de acuerdo con este fin último de la educación, en vista del cual debían desarrollarse los niños. El mejor método docente de la época, el de Herbart, estaba, sin duda alguna, centrado en el maestro. Sus cinco etapas, en cada una de las cuales el maestro era el iniciador, desarrollaban alguna verdad preconcebida, sacada del depósito del saber.

El carácter autoritario de esta enseñanza era también un testimonio de la atmósfera social de la escuela. El maestro era el monarca de la clase. La sumisión y la obediencia a su dictado eran virtudes escolares más importantes que la iniciativa y la independencia del alumno. El espíritu social que caracterizaba a la clase tendía también a caracterizar la administración de la escuela. Si los alumnos esperaban los decretos del maestro, éste esperaba los del director, el director los del superintendente del grupo y este último los de las autoridades municipales y las autoridades del Estado.[1]

LA ESCUELA DEWEY

Al contrario, en Chicago, la “escuela Dewey” tomó como punto de partida, no

las actividades futuras del adulto en las que se pensaba que participaría el niño, sino las actividades comunes en las que estaba inmediatamente comprometido. El fin de la educación no era “extraerlo” o desarrollarlo de acuerdo con algún modelo distante, sino más bien ayudarlo a resolver los problemas suscitados por los contactos habituales con los ambientes físico y social. Puesto que, para el muchacho, la mayor parte de éstos procedían de la casa y de la comunidad, Dewey tenía especial interés en que la escuela fuese una prolongación simplificada y ordenada de dichas situaciones sociales.

Para lograr este objeto, la “escuela Dewey” partía, como la escuela tradicional, de las capacidades y de las tendencias presentes del niño. Pero, en vez de utilizar las distintas disciplinas, como una piedra de afilar, para ir afinando las facultades, Dewey concebía el programa como un instrumento que ayudaría al niño a realizar todos los proyectos que éste podía haber formulado con el fin de comprobar el resultado de sus presentes actividades. Ésta era una novedad notable que acentuaba la amplia porción de la duración escolar consagrada, a fines de siglo, a temas formales más que a temas concretos. Además, insistiendo en la facilidad del tránsito del hogar a la escuela, Dewey fundaba el programa de los primeros años en las necesidades del niño, como el alimento, el albergue y el vestido. Esto no quiere decir que Dewey tuviera la intención de enseñar al niño a guisar y a coser en la escuela y a leer y a escribir en su casa. Pero esto significaba que Dewey consideraba la lectura y la escritura como puros instrumentos. En realidad, puede decirse que su actitud frente a otros estudios, como la historia, la ciencia y el arte, era parecida. Todos debían su significación al hecho de que enriquecían actividades vitales básicas, como el aprovisionamiento para la alimentación, la construcción de un albergue o la confección de un vestido.

Aunque Dewey publicó después de salir de Chicago su Cómo pensamos, que establece con mayor precisión lo que se conoce bajo el nombre del “método del problema” en la enseñanza, éste podía ya vislumbrarse en su modo de considerar el programa como medio de realizar los fines de la vida ordinaria. En la última década del siglo XIX, Dewey llegó a pretender que el defecto más grave de los métodos de entonces consistía en el divorcio entre el saber y su aplicación. A su juicio ninguna instrucción podía tener éxito separando el saber y el hacer. Aun más, la esencia misma de una instrucción motivada consistía en conservar constantemente en el espíritu la relación entre los fines y los medios. Si se veían nacer los fines o las metas de la educación en la matriz de la vida ordinaria del niño, era mucho más probable que éste se interesara por aprender el programa,

puesto que aparecía entonces como un medio necesario en vista de los fines aceptados. La importancia dada en la escuela a actividades manuales como la carpintería, la cocina, la costura y el tejido, se debía claramente a su estrecho lazo con la preocupación de procurar alimento, albergue y vestido en el ambiente cotidiano del niño. Pero también aquí Dewey señalaba en seguida que ese lazo estrecho era menos un argumento para hacer estudiar en la escuela preocupaciones vistas en la casa, que para garantizar al niño la misma base de interés respecto a las actividades escolares, que la que le presentaban la casa y la vecindad.

Todo esto basta para aclarar perfectamente el hecho de que la atmósfera social de la "escuela Dewey" era en todo distinta a la de una escuela tradicional. Aunque tuvieron que transcurrir más de diez años antes de que Dewey escribiera Democracia y educación, su escuela-laboratorio ponía ya las bases de un nuevo espíritu social. No sólo su programa se relacionaba con las actividades de la comunidad sino que su vida misma era la de una comunidad oficiosa. En ella cada niño tenía su parte, su propio trabajo. Aprovechando las ocasiones de dividir el trabajo, se desarrollaba en el niño el sentimiento de una cooperación mutua y el sentimiento de trabajar de un modo positivo por la comunidad. Así el orden y la disciplina se desarrollaban, no a partir de un dictado del maestro, sino a partir del respeto propio del niño por el trabajo que realizaba, y de su conciencia de los derechos de los otros individuos consagrados a otras partes de la tarea común. Lo mismo que Dewey pretendía motivar las actividades escolares exactamente del mismo modo que las actividades exteriores a la escuela, sentía que la atmósfera moral de la escuela dependía de una participación en los mismos motivos morales que se encontraban en la vida exterior. Como declaraba a los padres de su escuela:

Cuando las condiciones escolares son tan rígidas y tan formales que no tienen paralelo fuera de la escuela, el orden exterior y el decoro pueden ser conservados… pueden formarse hábitos externos de atención y represión, pero ningún poder de iniciativa o de dirección, ninguna autodisciplina moral.[2]

ORIGEN DE LA TEORÍA

Éstos fueron los principios y las prácticas de la “escuela Dewey”, que no duró una década. Poco después del fin del siglo, Dewey fue a la Universidad de Columbia y, desde entonces, su pensamiento pedagógico se expresó ampliamente en sus publicaciones. Antes de emprender la exposición sistemática de su filosofía de la educación, tal vez sea útil señalar los factores principales que la motivan. En rasgos generales son tres. Quizá debamos mencionar primeramente a la democracia, puesto que incorporó el término en el título de su obra pedagógica más importante, Democracia y educación. Cuando publicó dicha obra, los Estados Unidos tenían más o menos un siglo y cuarto de experiencia de su autonomía. Sin embargo, nadie había encontrado una oportunidad para indicar explícitamente las consecuencias pedagógicas de esto. En segundo lugar podemos citar la revolución industrial. Aunque los Estados Unidos acogieron rápidamente el maquinismo, fue en la segunda mitad del siglo XIX cuando se desarrollaron hasta convertirse en ese gigante industrial que son ahora. Observemos nuevamente que antes que Dewey se ocupara de ello nadie había iniciado la reforma de la filosofía de la educación que dicha revolución reclamaba. Finalmente hay que referirse a la influencia de la ciencia moderna en el pensamiento pedagógico de Dewey. Una parte de dicha influencia se relaciona con el papel de la ciencia como origen de la revolución industrial. Otra se enlaza con una ciencia particular, la biología, y una teoría de esa ciencia, la evolución, de la que Dewey saca con frecuencia argumentos por analogía en vista de conclusiones pedagógicas importantes. Y una parte importantísima se relaciona con el análisis del método científico, que desempeña un papel de primer plano en el pragmatismo de Dewey.

ORIENTACIÓN FILOSÓFICA GENERAL

La discusión sistemática de la filosofía de la educación de Dewey puede partir de una breve exposición de su postura filosófica en general. Si hay, en esta orientación, un concepto único y central, hay que buscarlo en ese término “experiencia”. Los títulos de las tres obras principales de Dewey lo contienen: La experiencia y la naturaleza, El arte como experiencia y Experiencia y educación. Para Dewey la experiencia tiene un doble aspecto. Consiste, por una

parte, en ensayar, por otra, en experimentar. Una persona intenta hacer una cosa y dicha tentativa altera las circunstancias; tiene consecuencias. Y esa persona sufre o experimenta esas consecuencias. La experiencia, en su conjunto de acciones y de pruebas, es la clave que hace comprender la naturaleza de la realidad. Aun más, todo fracaso en penetrar la significación de la realidad no puede remediarse considerando la realidad primitiva como algo que queda atrás, más allá o que es esencialmente distinto de lo que nos hace conocer la experiencia común de cada día.

Puede decirse sin exageración que Dewey tenía una visión experimental de la experiencia. La experiencia comprendía, para él, tanto la prueba como el conocimiento. Además está claro que las dos dimensiones de la experiencia —hacer y experimentar— son igualmente los factores esenciales del método experimental. En dicho método se forma una hipótesis en vista de la solución de un problema y luego se ensaya para ver qué sucede. Para Dewey, la verdad o el valor de una experiencia dependen de la relación observada entre lo que se ensaya y su resultado. Si los resultados concuerdan con las previsiones, la hipótesis “se sostiene” y es verdadera o válida, dentro de los límites de la experiencia. Modificar los ensayos futuros a la luz de los resultados anteriores es una actividad significativa e inteligente. Después, el papel de la inteligencia es instrumental. Mediante la previsión de las consecuencias la inteligencia hace al hombre capaz de enlazar las dos fases de la experiencia, el “hacer” y el “experimentar”.

Sin embargo, como lo vio Dewey, la experiencia bajo su doble aspecto no conduce nunca a verdades y valores absolutos y definitivos. Ensayar o emprender una acción es siempre una invasión del futuro. Puesto que éste presenta rasgos inevitables de conflicto y contingencia, los resultados del acto están necesariamente ocultos por una bruma de incertidumbre. Incluso sucede lo mismo cuando la acción se proyecta a la luz de consecuencias anteriores. Como, después, la experiencia no es nunca definitiva, el hombre está destinado a reconstruirla de continuo a la luz de la experiencia futura.

FINES DE LA EDUCACIÓN

Si se conservan con claridad en el espíritu estas consideraciones fundamentales, será posible encontrar de nuevo el camino de una manera relativamente fácil, en la filosofía de la educación de Dewey. En lo que se refiere primeramente a los fines de la educación, nuestro filósofo los enlazaba de un modo inmediato con la previsión de las consecuencias que pueden esperarse de tal o cual actividad del niño. En realidad, según él, el primer criterio para establecer una meta válida de la educación, es que debe nacer de las actividades actuales. Una relación tan estrecha presenta diversas ventajas. Por una parte, si el niño aprende a anticipar con la imaginación los resultados probables de lo que está haciendo o de lo que va a hacer, tendrá, en cierta medida, libertad para elegir y examinar el desarrollo futuro de los acontecimientos. Por otra parte, después de su elección, tendrá un medio de apreciar si las circunstancias ambientales van a favorecer o entorpecer el proyecto. En fin, la elección de una meta le sugerirá en qué orden deberá actuar para aprender.

Pero el niño que aprende no debe permitir en ningún caso que su elección del fin se convierta en un proyecto rígido. El segundo criterio establecido por Dewey para una meta educativa válida, es que debe ser flexible. Puesto que los fines anticipan el futuro y que este futuro se halla rodeado de incertidumbre, conviene que el que aprende plantee sus metas como simples tentativas. En cuanto las hace pasar a la acción, puede experimentar consecuencias que había descuidado o que no pudo prever. Sea cual fuere el resultado, debe ser capaz de enmendar o revisar su plan de acción original. Expresándonos con una paradoja, diremos que los fines han de ser medios elásticos para tratar circunstancias variantes. Deben ser, ellos mismos, experimentales.

Dewey ha insistido sobre estos puntos de una manera negativa, criticando los fines educativos de otros pedagogos. Sus metas, pretende, nacen fuera de las actividades reales de los niños y les son ajenas. De hecho, sucede con demasiada frecuencia que los maestros imponen a los niños fines educativos sin consultarlos siquiera. Y este defecto de los fines impuestos desde fuera no es el único. Frecuentemente, como ya indicamos a propósito de la escuela tradicional, las metas que los maestros imponen a los niños les son impuestos también a ellos, por sus superiores. Según Dewey los fines impuestos desde fuera presentan dos peligros. En primer lugar, imponer fines educativos a otro, es privarle del ejercicio de previsión o inteligencia, guiando lo que hace por la noción de lo que puede experimentar más tarde. Así que es un absurdo hablar de los fines educativos que pueden tener los niños en una situación escolar donde el maestro ordena su actividad propiamente dicha. En segundo lugar, los fines

impuestos desde fuera tienden a ser inflexibles. Y ¿cómo podría ser de otro modo, puesto que carecen de toda relación con las actividades que deben guiar? En el grado en que no nacen de actividades actuales, las consecuencias de dichas actividades no las confirman ni las invalidan. Y el hecho de que los niños no llegan a lograrlos suele atribuirse ordinariamente a la perversidad de la naturaleza humana más que a una mala adaptación de los medios y de los fines.

Para hacer que prevalezcan los fines impuestos desde fuera, a veces es necesario buscar ayuda en poderosas instituciones políticas o eclesiásticas. Incluso fuera de tal motivación, hay muchos educadores que piensan todavía que la escuela debe tomar sus objetivos en diversas funciones de la sociedad a la que sirve. Pero Dewey no quería que la escuela buscase sus fines en fuentes extrañas. Al contrario, la empresa educativa debe ser autónoma, porque la educación misma es un proceso de descubrimiento por el cual se encuentran los fines a los que vale la pena tomar como objetivos. Si elige sus fines entre las previsiones de otras instituciones, se priva ella misma de la responsabilidad de ejercer la previsión y la inteligencia, que son, repitámoslo, la esencia misma de la constitución de los fines.

Si los fines educativos se originan en las actividades reales de la vida, serán tantos y tan variados como la vida misma. Sin embargo, daríamos una dirección equivocada a nuestro esfuerzo estableciendo listas abreviadas de fines educativos tales como el civismo, la conciencia profesional, la moralidad, la realización del yo, la disciplina, etc., como suele hacerse de modo convencional. Dewey no niega que dichas listas representan valores educativos importantes, pero en su calidad de tales, su labor no consiste tanto en suministrar fines como una perspectiva desde la cual pueda juzgarse la armonía global y la suficiencia del programa de educación. Después de todo, como recuerda, la educación —la educación abstracta— no tiene fines; sólo las personas —padres, maestros y alumnos— tienen fines; y los tienen porque son ellos quienes se encuentran comprometidos en las actividades concretas de la vida, y quienes deben asumir la labor de guiarlas hasta una conclusión.

Sin embargo, pese a su tendencia a restringir toda consideración válida de los fines a los casos en que nacen de la vida cotidiana del alumno, como de la casa y de la comunidad en su escuela de Chicago, Dewey no ha dejado de abordar el fin global de la educación tomada en conjunto. Lo juzgó necesario cuando, después de analizar la naturaleza de la educación, concluyó que es un proceso de desarrollo. En este caso, la estructura o el fin del desarrollo adquieren una

importancia trascendental. Al principio, Dewey rechazaba la noción de que la estructura del desarrollo consiste en desenvolver potencias ya latentes en el niño. La idea según la cual el adulto se encuentra ya en el niño, presupone que la educación procede de modo análogo al crecimiento en las plantas. Esta analogía explica por qué Froebel llamó a su escuela jardín de niños. Desde el punto de vista filosófico esta concepción, como ya lo hemos sugerido, se remonta a Aristóteles.

Lo que Dewey censuraba en esta analogía es que supone el carácter completo y perfectamente explícito del fin del desarrollo. Tal fin le fija al desarrollo un límite inflexible. Subordinar el desarrollo que es dinámico a un fin inflexible y estático, era algo que impresionaba a Dewey como un anacronismo. Pudo parecer satisfactorio en relación con los conocimientos de Aristóteles en su tiempo, pero no en relación con los de Darwin y su teoría actual de la evolución.[3] En un universo en evolución constante, el desarrollo debe tener un fin dinámico y no estático. Puesto que el desarrollo es crecimiento, Dewey no podía pensar en otro fin que éste para niños que estaban creciendo. De igual manera el único fin apropiado a la educación era más educación. Así el fin y el proceso de la educación pasaban a ser una sola y misma cosa. La experiencia educativa es, pues, una reconstrucción constante de lo que el niño hace, a la luz de las experiencias que sufre. Esta revisión continua del proceso de la educación es lo que la hace progresiva; y es ella lo que ha situado a Dewey a la cabeza del movimiento de la “educación progresiva”.

PROGRAMA

El programa adecuado para realizar la clase de fines que Dewey tenía en su mente, debe ser, por fuerza, un programa de experiencia. Dicho programa reflejará naturalmente el doble aspecto de la experiencia: implicará a la vez un hacer y una prueba. Se suele considerar que el programa se compone principalmente de los resultados de las actividades anteriores. Pero un programa de experiencia o de actividad se interesa tanto, si no más, en la manera en que la información suministrada por las consecuencias de las actividades anteriores interviene en lo que el niño hace de ordinario o trata de hacer. Así, en el caso en que deba familiarizarse perfectamente con las producciones culturales del

pasado, el maestro ha de concentrar su atención, no en trasmitir ese pasado como pasado, sino en ver cómo el niño lo utiliza como capital de trabajo a fin de explorar el presente y construir el futuro. Claro que éste sacará una buena parte de su capital de trabajo de la experiencia ajena. Sin embargo, el maestro cuidará de no sumergirlo bajo la experiencia de los demás hasta el punto de olvidar o borrar las experiencias que el niño encuentra en su vida diaria.

Cuando hay tanta experiencia almacenada en manuales, enciclopedias, atlas y otras obras del mismo género, resulta demasiado fácil considerar ese material como inerte, olvidando que su significado principal es el de un catálogo que sirve para hacer algo. Dewey deseaba evitar ese error y demostrar que los datos almacenados en esos depósitos no constituyen un conocimiento; son únicamente información. Encontró buenas razones pedagógicas para distinguir entre conocimiento e información. Para empezar, no podemos estar seguros de que la previsión que nos suministra la experiencia pasada es una previsión sana antes de haberla utilizado en nuestra acción, anotando las consecuencias. Lo que se manifiesta como resultado es lo que podemos considerar, con toda confianza, como conocimiento. Pero ignoramos si se manifestará de igual manera la próxima vez. Afirmarlo, incluso apoyándose en la experiencia pasada, ya no es conocimiento. Es simplemente una probabilidad fundada en datos debidos a la experiencia pasada; es, simplemente, información. Dewey se lamentaba de que uno de los defectos demasiado frecuentes en los programas consiste en que los alumnos sólo acumulan informaciones; no las utilizan a fin de convertirlas en conocimiento. Se las aprenden por motivos escolares —recitados, exámenes y promociones—, pero no perciben su relación con la vida diaria.

El primer signo de un buen programa y la primera muestra de que establece un fin válido consiste en que está en relación con las preocupaciones de la experiencia personal del niño, en la que tiene su origen. El segundo es que al actuar sobre dicho programa el niño logra una visión más clara en el interior de su experiencia, a la vez que un aumento de eficacia en la ejecución. En otras palabras, maestro, alumno y padres valorizan el programa en términos de eficacia pragmática. La elección de los estudios que han de incluirse en él depende del valor que presenten como instrumento para lograr los fines específicos. No existe una jerarquía fundamental de estudios dispuestos en orden, de menor a mayor, a la que pueda recurrirse en toda ocasión. Cada experiencia educativa nueva es una oportunidad para revisar los estudios a la luz de las metas específicas formuladas en esa ocasión.

Puesto que el programa válido se refiere a la experiencia cotidiana del niño en el hogar y en la comunidad, era de esperarse que Dewey diera una gran importancia en ese programa a las ocupaciones propias de ambos. Esto es verdad, particularmente, en lo que atañe al trabajo manual. Éste suministra, a través de las distintas fases de las diversas ocupaciones, magníficas oportunidades para aprender las materias del programa ya no sólo como información, en vista de objetivos escolares, sino como un conocimiento nacido de las situaciones de la vida real. Por ejemplo, cuando la jardinería, la carpintería, la costura y la cocina se incluyeron en el programa de la "escuela Dewey" de Chicago, no fue para hacer de los niños jardineros, carpinteros, costureras o cocineras. Asignar a Dewey semejante objetivo profesional estrecho es un error. Se proponía que dichas ocupaciones brindaran oportunidades vitales para aprender la botánica, las matemáticas, la química, las ciencias económicas y otras necesarias en el ejercicio de esas profesiones. Con tal concepción del programa, Dewey se oponía naturalmente al dualismo clásico entre las educaciones liberal y profesional. Veía en él una supervivencia de la concepción racional de Aristóteles respecto a la dicotomía estructural de las clases sociales en la antigua Grecia. Pero el seguirla después de las revoluciones políticas e industriales del siglo XVIII, que hicieron libre a cada hombre e hicieron al trabajo respetable para todos, era un anacronismo que se negó a perpetuar.

Si la importancia dada anteriormente al valor instrumental del programa parece desechar el estudio directo de las disciplinas, la omisión es sólo aparente. La experiencia, en particular, bajo su aspecto de prueba, tiene una dimensión estética. Sufriendo las consecuencias de sus actos, el niño adquiere cierto sentimiento acerca de ellas. Las aprecia o las desprecia. Cuanta más atención directa e intensa concede a la apreciación o a la depreciación, más interés otorga a los valores estéticos. Para Dewey ese interés no se limita, en el programa, a las bellas artes, sino que se extiende a las artes industriales, domésticas y liberales. Se aplica, pues, a la historia, a las matemáticas y a la ciencia tanto como a la música, la pintura y la poesía. Dewey llegó hasta afirmar que, al menos que cada asunto sea apreciado, en algún momento, por su propia cuenta, se encontrará en situación muy desventajosa cuando llegue la hora de estimar su pertinencia o su utilidad en alguna situación concreta.

MÉTODO DE ENSEÑANZA

El lugar central de la experiencia en la filosofía de Dewey no resalta en ninguna parte tanto como en su análisis de los principios que se hallan en la base de los métodos de enseñanza. En dicho análisis revela la extraordinaria influencia que ejercieron sobre su pensamiento los métodos modernos de investigación científica. Según él, el método docente del maestro, así como el método de aprendizaje del alumno pasan a ser capítulos del método general de investigación. Puesto que el cambio y la contingencia son rasgos genéticos de la realidad, la vida plantea constantemente problemas que necesitan una investigación. Por lo tanto, ¿qué método podría ser más adecuado para la enseñanza que el célebre "método del problema" de Dewey? De hecho, su análisis en cinco puntos del acto de pensamiento es ya tan clásico, que compite con los cinco famosos puntos de Herbart.

La primera etapa del método del problema empieza con alguna experiencia actual del niño. Sin embargo, el maestro tropezará desde el principio si cree que la experiencia, por parte del niño, puede presumirse. El punto de partida debe ser, y Dewey insiste mucho en ello, alguna situación empírica específica y actual. Para garantizarle esta cualidad, es mejor que la situación esté lo más alejada posible de la situación de la escuela formal. Sin duda por este motivo Dewey pensaba que las primeras actividades escolares del niño deben originarse en las actividades del hogar y de la comunidad.

En la segunda etapa del método del problema hay una interrupción en la continuidad de la actividad actual. En vez de ir directamente a la conclusión de la actividad emprendida, ahora se presentan obstáculos que ponen en peligro dicha conclusión. Mientras hace unos momentos la conclusión parecía clara, ahora la perspectiva aparece confusa. El hecho de que las consecuencias de lo que se intentaba hacer en la experiencia sean incompletas y no realizadas, presenta un problema que exige una investigación. La búsqueda del mejor medio de restaurar la continuidad de la experiencia, será más eficaz si el alumno y el maestro se toman en seguida el tiempo necesario para definir, lo mejor posible, en ese punto preciso, la dificultad o el problema.

Después de resolver este punto, habrá llegado la hora de abordar la tercera etapa del método del problema. Es una inspección de los datos que se tienen a la mano y que pueden brindar una solución. Aquí el niño y el maestro tendrán que recurrir al capital suministrado por la experiencia pasada. Los materiales

escogidos en fin de cuentas se convertirán naturalmente en partes del programa. Ahí también el maestro puede tropezar, si considera el programa como algo ya hecho y por tanto aislado en su método de enseñanza. Para Dewey el método no es la antítesis de las materias del programa, sino más bien la orientación efectiva de éstas hacia los resultados que se desean.

Armados con los datos elegidos y procedentes de la experiencia pasada, maestro y alumno están ya dispuestos para la cuarta etapa, la formación de una hipótesis en vista de restaurar la continuidad interrumpida de la experiencia. Para formular una hipótesis es preciso pensar. El proceso es muy parecido al de la elaboración de un fin. Divisándose varias rutas posibles para continuar su marcha, el alumno desarrolla en su imaginación las probables consecuencias de cada una. Claro que en ninguna de ellas se está seguro del resultado. Hay un riesgo inevitable adherido a toda inferencia. Pero ésta es una cualidad de la experiencia, que hace de ella un verdadero desafío y da al estudio su carácter aventurado.

Después de elegir el fin o la hipótesis más conveniente, al parecer, para restaurar la continuidad de la experiencia, la última etapa en el método del problema, exige que se someta la hipótesis a la prueba de la experiencia. Señalemos aquí que, al contrario que Herbart, Dewey no concibe la práctica como una repetición para fijar algún principio en la mente. Considera la práctica como la prueba de la verdad o del valor de la reflexión hecha por el alumno con objeto de resolver el problema. De igual modo cuando se identifica la doctrina de Dewey con el movimiento de las escuelas activas, no basta pensar que defiende un programa de actividad porque éste armoniza con la naturaleza psicológica del niño. A más de esto, Dewey consideraba que la justificación principal del programa de actividad era ética y epistemológica. Es una prueba de verdad y de valor. Aun más, es insuficiente si la actividad es puramente intelectual. Para Dewey el pensamiento consiste en algo más que lo que sucede simplemente en el interior de la cabeza. Supone también una acción sobre las cosas, una alteración de las condiciones físicas del medio con vistas a comprobar si las consecuencias que se sufren, soportan o corroboran previsiones hipotéticas. Ciertos pedagogos se sorprenden ante esta última conclusión, pero no debería ser así, puesto que se trata del punto crítico en el método científico de laboratorio. Por lo tanto, no es asombroso que Dewey haya insistido en el hecho de que hubiera que incorporarla al método docente.

Es notable que el método del problema suministre una solución a la eterna pregunta de la motivación del estudio. En uno de sus primeros ensayos

pedagógicos Dewey describe el interés como el producto de los impulsos y de las tendencias primitivas del niño. Por lo tanto, el maestro prudente es aquel que puede aplicar al programa sus reservas de energía. El método del problema, en sus dos primeras fases, garantiza prácticamente dicho resultado. El método parte de alguna actividad ordinaria del niño, la cual, puesto que está dedicado a ella, manifiesta por su parte un interés espontáneo. Como se supone que desea continuarla, todo acontecimiento que comprometa una realización ulterior exigirá de su parte vigorosos esfuerzos para vencer los obstáculos que puedan surgir. El interés nace en ese momento porque el alumno comprende que es preciso dominar ciertos intermediarios —el programa—, como medios para restablecer la continuidad de la actividad original. Es evidente que no volverá nunca a esta actividad, puesto que ésta, en el curso de la reflexión, sufre una desviación con objeto de resolver el problema de mantener la continuidad. Su interés inicial puede también sufrir algún cambio. Puede hacerse más fuerte o más débil o desviarse del todo.

Conviene señalar especialmente que Dewey ha visto en el esfuerzo un producto del interés y no la energía que el estudiante gasta en ausencia de éste. Por lo tanto, no hay oposición entre el interés y el esfuerzo. Al contrario, cuanto más interés, mayor es el esfuerzo. De igual manera no existe oposición entre interés y disciplina. Según Dewey, la experiencia educativa es disciplinada cuando sus dos fases, el hacer y el experimentar, se inician dando la cara a las dificultades y distracciones que la acompañan. Es muy preferible que el asentimiento del niño a la meta que ha elegido, suministre la fuerza que lo sostiene en el mismo curso de acción, y no que se sustituya dicho asentimiento con el poder coercitivo exterior del maestro o de los padres. El interés es así la mejor garantía de un crecimiento en la autonomía moral.

El éxito del método del problema en sus fases ética y lógica depende en gran parte del hecho de que así se infunde en el niño una sensación muy viva de su aportación personal al proceso. Llegados a ese punto la clave del éxito consiste en la elección del problema. Si es posible, debe tratarse siempre de un problema que el propio alumno reconozca y acepte como tal. Si el problema es, en realidad, del maestro, o simplemente el que se encuentra en el manual, puede perderse una gran parte de la ventaja que ofrece el planteamiento del problema descrito por Dewey. ¿Significa esto que los niños sólo deben aprender lo que quieren? Es indudable que ciertos educadores progresistas suscriben dicho sistema, pero no es el caso de Dewey. Éste consideraba estúpida la idea de que el maestro no debe sugerir a los niños lo que han de hacer, porque equivaldría a

violar ilícitamente el recinto sagrado de sus individualidades.[4] Impedir a la persona de la clase que tiene más experiencia, que haga sugestiones sobre el modo de guiar ésta, constituye una pérdida del entendimiento y por consiguiente ipso facto algo estúpido. En realidad, es más que probable que los niños no sólo acojan sino que busquen las sugerencias del maestro, si las presenta como consejos de un compañero de estudios y no como el fiat de un dictador.

TEORÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

La alusión anterior a la calidad de las relaciones entre maestro y alumno nos lleva a la última dimensión de la filosofía de la educación de Dewey, la dimensión social. Para él, la educación es esencialmente un proceso social, un proceso de participación de la experiencia. Sin embargo, ésta varía mucho según provenga de la educación o del simple amaestramiento de los jóvenes. Cuando aprende a conducirse de cierta manera, un niño puede modificar su conducta para portarse como un adulto, pero si al hacerlo así no comparte las mismas ideas y las disposiciones emocionales que impulsan a los adultos, se trata de enderezamiento más que de educación. Como Dewey ha insistido en la comprensión inteligente de lo que se hace, no es necesario afirmar que creía más conveniente tratar al niño como un colega que como un semicolega en el proceso de la participación, como una persona a quien se educa y no como alguien a quien se amaestra.

Para Dewey no basta atraer la atención sobre el hecho de que la educación es esencialmente un proceso social. Puesto que hay muchas clases de organizaciones sociales, es preciso establecer un criterio de acuerdo con el cual puedan juzgarse sus diversos poderes educativos. Y encontró esta medida común en el propio proceso. Una sociedad buena es aquella en la que hay un máximo de experiencia compartida no sólo entre sus miembros, sino también entre éstos y los de otras sociedades. La forma de sociedad que, según Dewey, posee en mayor grado esos caracteres, es la democracia. Si tiene sus defectos deben curarse no con menos sino con más democracia. La democracia así concebida no es simplemente una forma de régimen político sino, más bien, un modo general de vida en asociación. Su noción se aplica a la familia, a la Iglesia, a los negocios tanto como a la política y a la educación.

Las ventajas educativas de la sociedad democrática son evidentes. Podríamos explicarlas con una razón superficial: cuando es el pueblo el que manda, el gobierno ilustrado depende de la educación de los electores. Pero Dewey asignaba una razón más profunda al papel de la democracia en la educación. La ventaja se debía, para él, a que concedía la primacía al aprendizaje de la actividad realizado a la luz de la mayor participación posible en la experiencia por el mayor número posible de personas. Esto exige no sólo una amplia libertad a fin de participar de la experiencia, sino también el derribo de las antiguas barreras de razas, clases o sectas que estorban su libre comunicación. Actuando de acuerdo con dichos principios, el maestro puede abandonar la idea de que es un dictador o un autócrata en su clase. La escuela democrática repudia el que los niños emprendan cualquier actividad cuyo significado no es compartido más que por el maestro que las dispone. En vez de esa autoridad, estimula las disposiciones y los intereses voluntarios por parte de los propios niños. Y los principios democráticos que se aplican en la clase, se aplican de igual modo a todo el sistema de administración de la enseñanza.

Una escuela democrática que enseña a los niños a actuar en sus comunidades a la luz de la mayor participación posible en la experiencia, está destinada a desempeñar un papel en la reconstrucción del orden social. Sin embargo, Dewey no era hombre capaz de estancarse en el dilema de saber si la escuela es la creadora o la criatura del cambio social. Desde su punto de vista la educación y la política son una sola y misma cosa, ya que cada una de ellas busca una gestión inteligente de los asuntos sociales. Pero, fuera cual fuere la urgencia de un cambio social —incluso si los movimientos revolucionarios están a punto de transferir el poder de una clase social a otra—, Dewey no estaba dispuesto a abandonar los esfuerzos educativos por reconstruir el orden social, en favor de tentativas violentas. Según él, si la revolución procede únicamente de un cambio externo de poder, está condenada a correr el riesgo de una contrarrevolución. Para triunfar, la revolución debe ir acompañada de un cambio interno en las disposiciones mentales y morales. Sólo la educación puede efectuar esas modificaciones. Pero esto requiere tiempo. Así, el maestro que se inclina hacia los resultados rápidos de una revolución, con preferencia a la larga sucesión de los resultados educativos, manifiesta una falta de fe en la disciplina de la educación a la que él mismo se ha consagrado.

En última instancia, el sentido de la democracia en educación es un sentido moral. Para Dewey, lo moral y lo social son una sola cosa. La marca moral de una sociedad democrática consiste en que trata la experiencia de modo que le

permite compartir con los jóvenes las oportunidades de una gestión inteligente de los asuntos sociales. La pedagogía adecuada consiste aquí en compartir con el alumno no sólo el capital basado en la experiencia de la raza, sino también la experiencia de hacer y obrar de acuerdo con las propias decisiones. Dewey ponía como base de su doctrina su confianza en la inteligencia humana y su maestría para dirigir la experimentación en un universo precario. La búsqueda de alguna certidumbre absoluta por encima o allende las actividades y las pruebas ordinarias no recibía de él ningún estímulo. Pero la falta de éste no debe inducirnos a creer que la filosofía de la educación de Dewey es antirreligiosa. Verá cierta incompatibilidad entre la educación y la religión en el caso en que la segunda no pudiera encontrar su sitio en el mismo curso de experiencia que las otras materias del programa. Pero, por otro lado, tenía la seguridad de que la escuela pública realizaba una labor religiosa de un significado infinito, tratando de asimilar niños de las diversas clases sociales, de las diversas tradiciones nacionales y los distintos credos religiosos. Allí, al menos, estaba el principio de una unidad social de la que debería nacer, en lo futuro, toda auténtica unidad religiosa.

JOHN S. BRUBACHER

BIBLIOGRAFÍA DE DEWEY

The child and the Curriculum, University of Chicago Press, Chicago, 1902.

Democracy and Education, Macmillan, Nueva York, 1916.

Experience and Education, Macmillan, Nueva York, 1938.

How we think, D. C. Heath, Boston, 1910

School and Society, University of Chicago Press, Chicago, 1899.

[1] Recordemos que, en los Estados Unidos, el superintendente que dirige la enseñanza en una ciudad o un grupo de comunidades, depende de las autoridades municipales así como de las autoridades de uno de los estados. [N. del trad. francés.]

[2] Katherine C. Mayhew y Anna C. Edwards, La escuela Dewey, Appleton-Century Company, Nueva York, 1936, p. 33.

[3] J. Dewey, “La influencia de Darwin sobre la filosofía”, Popular Science Monthly, 75 (1909), pp. 90-98.

[4] Dewey, Art and Education, Barnes Foundation Press, Merion, Pensilvania, 1929, páginas 180-181.

XIV. MARÍA MONTESSORI

[*]

(1870-1952)

La obra y la personalidad de M. Montessori no constituyen solamente un capítulo de suma importancia en toda la historia de la educación contemporánea e incluso de la educación moderna; representan también el caso más significativo que dicha historia nos ofrece, puesto que su doctrina y sus realizaciones pertenecen con todo derecho al movimiento de la escuela activa, en el que ocupan, sin embargo, una posición completamente original; pero no puede decirse tampoco que deba su reconocimiento en parte o sobre todo a este motivo ni que sólo por él se explique su éxito entre otros representantes del mismo movimiento, de los cuales algunos no han ahorrado sus críticas a la gran educadora italiana.

La institución de la señora Montessori ha experimentado una difusión y un éxito extraordinarios en todas las latitudes y todos los climas, y sus ideas animadoras, sean cuales fueren las críticas que hayan recibido, y la inspiración general de su obra viven aún en la realidad pedagógica contemporánea y ejercen una seducción y una acción efectivas no sólo en la esfera estrictamente educativa, sino también en el espíritu social y moral de nuestra época.

El fenómeno es doblemente interesante porque la señora Montessori inició su obra sin tener conciencia de la meta a que debería llegar y sin proponerse un programa de trazos tan claros y concretos, ni una concepción educativa de tan vasto alcance como la que lleva su nombre. Su experiencia empezó en circunstancias y por motivos en gran parte contingentes; su pensamiento se desarrolló y maduró gradualmente a partir de dicha experiencia, y ella misma repitió siempre que los propios niños le habían enseñado lo que luego aclaró para sí y para otros, o sea, las leyes esenciales de la educación. Gracias a su observación y su penetración de educadora pudo deducir de la vida del niño en su instituto la formación de los principios que la norman y los métodos según los cuales deben educarse sus fuerzas.

La señora Montessori empezó su carrera con los estudios de medicina y obtuvo su doctorado en esa rama del saber. Por eso su primera inspiración procede del naturalismo. Pero su vocación pedagógica la orientó muy pronto hacia las aplicaciones de las ciencias naturales, en particular de la antropología, a la educación. Y su primera obra está consagrada a la Antropología pedagógica. Pero se comprende también que el terreno en donde se encuentran de manera más fácil y necesaria el interés y los problemas médicos con los de la educación, es el de los anormales. Por ahí, más o menos igual que Ovide Decroly, y casi en la misma época, abordó María Montessori sus observaciones y experiencias de educadora. Las experiencias memorables, y las investigaciones psicológicas y prácticas de un gran iniciador como Itard, y algún tiempo después, las de otro maestro francés en ese campo, Seguin, fueron su primera escuela. Ella dirá —con evidente exageración, o más bien con un equívoco evidente, que sólo explica la historia personal de la educadora— que la pedagogía científica se inaugura con dichos autores. De todas maneras la convicción que sacó de esos estudios —y que inspiró su participación activa en el congreso pedagógico de Turín de 1898 y, más tarde, las conferencias que pronunció en varias ciudades y la creación de un curso normal ortofrénico en Roma— fue no sólo la de que el problema de los anormales es un problema esencialmente educativo, sino también la de que los descubrimientos y los progresos realizados o en vías de realización, en el terreno de la educación de los anormales psíquicos, revelaban, por esa búsqueda profunda que los hacía posibles, recursos y principios de educación que debían contribuir a renovar incluso la del niño normal. Reivindicaba como idea original suya la primera de las que hemos enunciado antes y que pertenecía realmente a sus maestros Itard y Seguin; pero la idea que era en realidad fruto de sus meditaciones y de su experiencia personal, era la de la posibilidad y la necesidad de traducir las conquistas de la pedagogía de los anormales y los deficientes mentales en medios para profundizar, corregir y perfeccionar sustancialmente los métodos de educación de la infancia normal.

En todo caso, la convicción que maduraba ya en el alma de la señora Montessori, era la de que a la pedagogía le es indispensable ante todo la base firme que le brinda la psicología. Pero ya entonces hacía blanco de sus críticas a esa psicología que era una psicología fisiológica o experimental o bien una psicometría y que no era capaz de percibir y de interpretar el dinamismo de la vida psíquica, porque sólo sorprendía, estáticamente, el hecho, el signo exterior, el producto, creyendo poder así dictar leyes a la educación, mientras que lo que importa ver es cómo y por qué ese estado del sujeto ha determinado, qué energías profundas y qué coeficientes educativos han modificado al sujeto

mismo conduciéndolo a ese resultado. La psicología necesaria era para ella una psicología en acción, que vigilara las eclosiones y las revelaciones y comprendiera el proceso a la luz de la acción educadora misma, dominando las dificultades y los auxiliares que responden a aquélla, por parte del niño, captando en lo vivo las transformaciones que se operan en él y las fuerzas que se revelan y lo impulsan a actos e integraciones sucesivas.

En el interior de un pensamiento orientado originalmente en el sentido del naturalismo, germinaban de esta manera semillas de una concepción diferente y más profunda, destinada a tomar poco a poco un tono y un acento completamente religiosos y místicos. Gracias a circunstancias exteriores, este pensamiento, en su primer vuelo aún, se insertó en una actividad práctica, en un plano esencialmente social.

El Istituto dei Beni Stabili (Instituto de los bienes inmuebles) de Roma y, en primer lugar, su meritorio presidente, el ingeniero Eduardo Talamo, se esforzaban, a principios del siglo XX, en sanear los barrios más populares de la ciudad, edificando grandes viviendas higiénicas para los obreros. La necesidad de reunir y cuidar en salas especiales de esos edificios a los niños de obreros ausentes todo el día, a causa de su trabajo, tratando a la vez de educarlos, sugirió la idea de confiar esa misión a la señora Montessori. El 6 de enero de 1907 se inauguraba, pues, en el barrio de San Lorenzo, calle de los Marsi, la primera Casa dei Bambini (Casa de los Niños), nombre inventado por una inteligente amiga de María Montessori, Oiga Lodi; y la segunda Casa no tardó en abrirse. La carrera de la gran educadora en el terreno práctico se iniciaba así. Se situaba, como ya hemos dicho, en una iniciativa social bien concreta, cuyo sentido meditó e ilustró en seguida la señora Montessori, de acuerdo con un ideal de la casa y la familia moderna obrera, socializada en una comunidad de vida que debía conciliar a la madre y la obrera, aprovechar todos los servicios y todas las instalaciones que la sanean y la espiritualizan, hacer de la casa de los pequeños, en su interior, uno de sus elementos esenciales, interesando la responsabilidad y la buena voluntad de todos los padres como moradores del edificio, en la higiene y el desarrollo de la escuela, acostumbrándose a preocuparse por la educación de sus hijos.

La institución educativa se separaría luego de la institución social, con la cual y al servicio de la cual había nacido. Pero, incluso después, fue en ella donde se realizaron las experiencias y maduró el método educativo de la señora Montessori.

Su primera obra importante, Il metodo della pedagogia scientifica e la Casa dei Bambini (El método de la pedagogía científica y la Casa de los Niños) de 1907, nos presenta el cuadro de la organización educativa y al mismo tiempo los principios y los trazos fundamentales del método. El que la pedagogía deba ser, según la señora Montessori, científica, es en parte consecuencia de su preparación de naturalista, y en parte una afirmación que tiene un sentido más vasto al que incluso podríamos llamar polémico y correlativo, es decir, que la educación debe inspirarse en la naturaleza y las leyes del desarrollo del niño, cuidadosamente observadas y liberándose bien de toda presuposición metafísica, bien de toda traba de tradición o hábito, las cuales se traducen prácticamente, una y otra, en decisiones arbitrarias. Los adultos, en general, han educado siempre de acuerdo con puntos de vista arbitrarios, que son a la vez una violación de la naturaleza o de la libertad, por lo tanto de una ley y de un valor igualmente sagrados. Se ha considerado siempre lo que el adulto cree que debe ser el niño, o, más bien, lo que el adulto pretende del niño, desde su punto de vista; no se ha atendido nunca, o casi nunca, a lo que el adulto debe al niño, a lo que reclaman de éste la naturaleza, la vida, su porvenir, los motores interiores inviolables de su desarrollo. En el fondo, para la señora Montessori, los términos naturaleza y libertad coinciden y la inspiración de Rousseau es evidente aquí. Pero esta naturaleza sólo es, por otra parte, un impulso originario, interior, de actuar y crecer para actuar mejor, física y espiritualmente, una energía que tiende a sacar del interior elementos útiles a su propio florecimiento y a su propio crecimiento; es el poder creador de un ser llamado a realizarse y a forjarse él mismo siguiendo un designio infalible si las intervenciones irracionales, las pretensiones y las violencias de los adultos no entorpecen o desvían su ruta. Y la inspiración de Froebel, consciente o no, se añade aquí, por la fe en un designio seguro y providencial, a la de Rousseau.

Por lo tanto lo necesario —he aquí el primer motivo esencial de la enseñanza de M. Montessori— no es enseñar, guiar, dar órdenes, forjar, modelar el alma del niño, sino crearle un medio adecuado a su necesidad de experimentar, de actuar, de trabajar, de asimilar espontáneamente y de nutrir su espíritu. Con este fin es preciso ante todo que el medio le esté proporcionado desde el punto de vista cuantitativo, o sea que el mobiliario, los útiles, los objetos de observación, los medios de trabajo correspondan a sus dimensiones físicas y a sus fuerzas y sean tan perfectamente propios del fin que pueda fácilmente alcanzarlos, moverse entre ellos, utilizarlos —¿y no es esto el primer postulado de una reforma psicológica y pedagógica del edificio escolar, como se ha reconocido sobre todo en Alemania y en Suiza, por desdicha sin demasiadas consecuencias positivas,

particularmente en otros países? En segundo lugar, la preocupación de la señora Montessori —y Rousseau queda aquí rebasado, como también toda forma de subjetivismo, negativismo o anarquía pedagógica— es evitar que la iniciativa y la actividad espontánea del niño se ejerzan por casualidad, por un simple impulso subjetivo, sin que tengan base o apoyo en la realidad. La actividad, sea cual fuere su primer impulso, sólo se organiza convirtiéndose en verdadera libertad dentro de un medio objetivamente organizado en el cual su ejercicio encuentra naturalmente estímulos o bien un orden y una disciplina aparentemente involuntarios e insensibles, si se quiere, pero no menos reales y eficaces.

Por eso la Casa dei Bambini dispone de un material complejo, adaptado a formas determinadas de actividad, en las cuales el pequeño pueda interesarse fácilmente obteniendo un desarrollo bien reglamentado de sus poderes mentales y físicos y un aumento continuo de descubrimientos personales.

En tercer lugar, debe observarse que el interés dominante de esa edad se dirige precisamente hacia el mundo exterior, las cosas sensibles y las actividades que pueden ejercerse en las cosas o por medio de ellas; por lo tanto, es un interés que, aunque siempre espiritual en su génesis y su meta, es siempre sensorial por su contenido y su dirección actual; y es providencial y natural que así suceda, porque son ante todo experiencias concretas y precisas, imágenes de cosas y de sus propiedades, lo que debe nutrir el espíritu del niño; y en contacto estrecho y directo y en equilibrio con el mundo exterior debe construir su pequeño mundo, probar y madurar sus fuerzas y su capacidad de acción. Por eso todo el material educativo de la Casa dei Bambini es un conjunto de medios en vista de la educación de los sentidos y del ejercicio de actividades motrices y manuales. Podría reconocerse aquí la influencia de este método fisiológico —como él lo llamaba— de Seguin, uno de los primeros maestros de María Montessori. Pero es seguro que el fundamento explicativo del método de ésta tiene un carácter mucho más general y más profundo. Lo que, sin embargo, no impide que algunos elementos del material Montessori y algunos de los ejercicios que la educación italiana ha introducido en su institución hayan sido sugeridos primeramente por Seguin o por su discípulo y continuador Bourneville.

Es evidente que, por sus motivos constitutivos, por sus principios, su práctica, la institución Montessori iba a participar, trayéndole una contribución original y una autoridad nueva, en ese movimiento de la escuda o de la educación activa que ya seguía su marcha en Europa desde fines del siglo xix, con el primer

apostolado de Seidel en Alemania y en Suiza, con las escuelas de Reddie en Abbotsholme y de Badley en Bedales, Inglaterra, y la de Denolins (Escuela de Roches) en Francia, con la constitución de la Oficina internacional para la escuela nueva, organizada por Adolphe Ferrière, con la obra de reforma de Kerschensteiner en Múnich, con la de Ligthart en Holanda, y en Bélgica la de Ovide Decroly, quien el año 1907, el mismo en que se inauguró la primera Casa dei Bambini, creaba la tan famosa Escuela de la Ermita en Bruselas, después de haber fundado, en 1901, la Escuela de Enseñanza Especial, igualmente bien conocida.

El material de la Casa Montessori fue diligente y finamente seleccionado y predispuesto para cada sentido y para las más diversas formas de la actividad motriz: para los colores, para el sentido visual de las formas y de las dimensiones, para los sonidos y su altura, intensidad, timbre, para las cualidades táctiles, para las sensaciones musculares y el movimiento, para las percepciones estereognósticas resultantes, para las sensaciones ponderales, térmicas, etc. Pero dicho material, adaptado a un ejercicio de experimentación continuo, lo está asimismo para una acción, comparación, combinación y construcción continuas. La destreza del movimiento se empareja con la de observación, la habilidad de operación con la de distinción y comprensión. El fin no es sólo comprobar y enseñar, sino hacer adquirir el dominio del propio cuerpo y de las cosas, e incluso facilitar que el niño cree su propio cuerpo —en el sentido exacto de un célebre pasaje del Emilio—, que lo cree como función, como elemento vivo e instrumento realizador e individualizante de la personalidad humana, como poder positivo que se organiza dando un orden y un sentido al mundo sobre el cual actúa, y apropiándoselo. En este ejercicio asiduo de sus órganos sensoriales y motores, el material adoptado debe garantizar al niño la posibilidad de probar y reprobar, de corregirse por sí mismo, para lograr el éxito. Se ha observado que ese material de la señora Montessori es de índole distinta —al menos en gran parte— al material inventado y adoptado por O. Decroly o por las dos hermanas italianas Agazzi, meritísimas creadoras, ellas también al mismo tiempo que María Montessori, e incluso un poco antes, de un nuevo tipo de asilo que lleva su nombre; en efecto, estos últimos educadores prefieren, en general, ejercitar el espíritu de observación de los niños en objetos concretos del mundo real, o en sus imágenes, mientras que la primera utiliza un material que se dirige a cada sentido en particular y pretende aislar cada una de las cualidades sensoriales. Por esto se ha dicho que ese material es analítico y abstracto en el sentido, naturalmente relativo, de que simplifica la realidad y aísla, en la medida de lo posible, las propiedades de las cosas, para que puedan imponerse a la atención y

ser reconocidas, distinguidas, valorizadas por sí mismas con la mayor exactitud. Lo que explica, por otra parte, el método escogido por M. Montessori, es: 1) el hecho de que desea justamente que se haga una gimnasia de precisión de los poderes sensoperceptivos y motores; 2) que esta forma de ejercicio le parece la más adecuada para suscitar problemas bien definidos y concretos en los que penetre a fondo la actividad del pequeño; 3) que el niño debe establecer ante todo las líneas exactas de los esquemas, los parecidos y las diferencias muy sencillas, claras, intuitivas, distintas y fáciles de discernir como lo son entre ellos los mismos sentidos, y que le sirven para dar un orden a la realidad infinitamente compleja y variada con la cual va a hallarse en contacto, y por decirlo así, para catalogar sus diversos elementos.

Por otra parte, toda esa rica —y a veces, desde el punto de vista práctico y económico, superabundante— utilería, denuncia a juicio de algunos críticos una concepción sensualista y analítica o atomística y asociacionista de la vida del espíritu, y al mismo tiempo un artificio preconstituido que acaba en un mecanismo pedagógico, en lugar de constituir un proceso de afirmación y desarrollo de la libertad por parte del niño.

Pero María Montessori está persuadida de que la acción, el descubrimiento, la conquista personal del niño deben ser sugeridas y ayudadas en cierto modo por un medio —como ya hemos dicho— que le ofrezca posibilidades y atractivos, por un conjunto de estímulos convenientes, preordenados de acuerdo con sus necesidades efectivas y capaz de plantearle problemas interesantes. La institutriz a quien Montessori quería más bien llamar directora —puesto que sólo vigila y provee, no enseña, no impone nada— ayuda a los niños a darse cuenta del material y de su posible utilización. El niño elige espontáneamente la tarea que le interesa más y se aplica a realizarla. La directora vigila y sólo interviene si se le pide ayuda, o para evitar, si ése es el caso —por otra parte muy raro—, que uno de los niños reclame el material que ya fue escogido por otro. La Casa Montessori es un lugar donde todos los pequeños se consagran a un trabajo concreto e interesante, a un problema que les es propio. El orden y la calma, junto con la actividad y la espontaneidad, reinan allí como soberanos. La intervención directa acude únicamente cuando alguien quiere hacer supercherías o impedir y entorpecer el trabajo ajeno. Incluso en este caso, el castigo más duro —como signo de su inferioridad, de su no-adaptabilidad— consiste en aislar al culpable dejándolo inactivo e inútil, sin tarea que hacer, excepción extraña y desconcertante en la clase.

El que el material escogido se funde en una teoría sensualista y naturalista y en procedimientos puramente analíticos, contrarios a la naturaleza sintética de la actividad del espíritu, no constituye una crítica exacta y decisiva desde todos los puntos de vista, aun cuando el método práctico y la organización técnica de la Casa le brinde cierta justificación. Basta pensar que en los últimos años María Montessori —que, además, nunca demostró haber seguido muy de cerca, metódicamente y adoptando una posición manifiesta, los extraordinarios desarrollos de las investigaciones y la literatura referentes a la psicología de la infancia (que ciertamente no desconocía)— reconoció como cierta la teoría de Decroly y de Claparède sobre el englobamiento del conocimiento primitivo del niño, y no ha dejado de aludir a la teoría de la Gestalt. Puede que haya en esto un síntoma de coherencia insuficiente y poco madura; pero es también la prueba de que no puede tratarse, en este caso, de una inspiración propiamente analítica y asociacionista. En el fondo, su fe más viva reside precisamente en los poderes sintéticos y creadores del espíritu, y los mecanismos, que con frecuencia pueden parecer demasiado artificiales y denunciar más bien una acción previsora y reguladora por parte del exterior que un verdadero ejercicio de libertad por parte del niño, son únicamente un sustrato y un instrumento, y no factores decisivos. La adquisición y la organización de aptitudes motrices son esenciales, y el movimiento es concebido, en general, como un órgano primero de formación del sujeto, pero precisamente porque éste posee un poder espiritual que se hace dueño, poco a poco, de dichos mecanismos motores y los utiliza para sus conquistas. Así, cuando, en el examen de la evolución sucesiva de los intereses en el alma del niño, encuentra la determinación de las leyes de dicha evolución establecida por Gesell, lo que precisamente le objeta es que él considere ese proceso y sus leyes como de índole fisiológica. Tampoco le da a la imitación la importancia que le prestan tantos otros educadores y psicólogos de la infancia; en efecto, el proceso por el cual el infante y el niño crecen y se forman no es imitativo; es, más bien, como ella lo llama, de encarnación. El espíritu del niño —dice ella— es absorbente, es decir, que tiene el poder —activo, por lo tanto, propiamente, creador— de atraer a sí los elementos que le son indispensables o útiles, de apropiárselos, transformándolos en su carne, su sustancia vital, como el organismo que no copia los materiales que le brinda el exterior, sino que los asimila convirtiéndolos en su propia sustancia, en tejidos que viven aumentando en fuerza y extensión. La señora Montessori nos dice explícitamente que el impulso al movimiento es espiritual y “que al principio la actividad del niño es psíquica y no motriz”, psíquica y, añadimos nosotros, sintética. Lo que se observa siempre es un periodo más o menos largo de preparación y de absorción, en el cual se acumulan las experiencias —a menudo con ese carácter que se

observa en el pequeño, de una repetición insistente del mismo ejercicio, como para darse a sí mismo la prueba de que la cosa es verdaderamente así, que es dueño de ella, que la posee definitivamente—, se componen y definen los mecanismos, se organizan los diversos instrumentos, mientras que una razón y una voluntad, no autoconscientes aún, parecen vigilar y esperar hasta que surja un descubrimiento, hasta que una revelación ocurra y el espíritu capte de súbito un sentido y un fin a los que servía todo ese material; entonces éste se interioriza, se convierte en una verdad o un valor gracias a los cuales el niño se siente más encajado en la comunidad espiritual de los hombres. Lo mismo sucede con el lenguaje, el número, la capacidad de leer y escribir, que no necesita ser enseñada. El pequeño que ha observado las figuras de las letras, que las ha palpado, manejado en relieve, combinado, que se las ha hecho familiares, llega espontáneamente, en un momento, a una verdadera y auténtica explosión, a la producción súbita e imprevisible de una capacidad nueva, de una conquista importante; comprende qué es la escritura, en qué consiste el acto de expresarse con signos gráficos, ha aprendido a escribir por sí mismo, sabe escribir.

Todo el método Montessori es un método de investigación libre, de trabajo libre por parte del niño, según las necesidades naturales de su desarrollo, pero sobre la base de una preparación objetiva, de un material conveniente ofrecido por el medio y que es función de una intervención propiamente social —no determinante, sino únicamente predisponiente y auxiliar— en el proceso educativo. María Montessori está completamente dominada por una fe inquebrantable en el impulso natural del ser humano hacia su crecimiento, hacia su formación completa, por una sucesión de etapas, cada una de las cuales, casi siguiendo un designio providencial, señala la satisfacción de una necesidad esencial para el proceso y prepara el camino ulterior. Es imposible no recordar lo que Claparède llamara educación funcional. Hay aquí una especie de predeterminación natural que se expresa en leyes, pero que es al mismo tiempo libertad, porque en cada una de sus fases, en cada una de sus conquistas se expresa y se realiza una fuerza originaría y creadora, que tiende hacia sus fines y no es necesitada por lo que precede de una manera mecánica, que quiere acrecentarse, conquistar para sí misma una forma y un mundo, que se supera de continuo como para realizar su vocación. Por eso María Montessori continúa hablando, por una parte, en las obras sucesivas de su madurez y su ancianidad (Il segreto dell’ infanzia, La scoperta del bambino, La mente del bambino, Formazione dell’uomo, Del niño al adolescente, obra escrita en francés que nunca se tradujo al italiano) del proceso educativo como de un proceso natural y, por otra parte, declara ver en la formación del hombre, surgido de ese germen

primordial que no es casi nada, un milagro y un misterio, y acentúa más y más el sentido religioso que tiene de él y por el que quisiera que fuese considerado y respetado por todos. Toma en la doctrina de De Vries el concepto de mutaciones súbitas, que en el orden biológico hacen nacer de pronto nuevas especies, y que, en el proceso psicogenético, dan a luz formaciones y conquistas espirituales que han sido preparadas en secreto, pero que tienen el carácter de la novedad y de la creación. La señora Montessori llega hasta imaginar, dándoles el nombre de nebula, unos gérmenes originales, misteriosos, provistos de una carga, de una energía potencial, que determinan poco a poco esquemas y planes de acción en los cuales la vida se organiza y se desarrolla gradualmente; y a veces el concepto de nebula se asimila, bajo la influencia manifiesta de las corrientes behavioristas, con la horme de Percy Nunn y de MacDougall. María Montessori prefiere hablar más que de intereses, de periodos sensibles, e incluso aquí vuelve la sugerencia de De Vries. En cierto momento el impulso inmanente en el interior se orienta hacia determinados fines, hacia ciertos objetos, ciertas realizaciones que se convierten en la tarea actual, la exigencia más importante, la necesidad central que se trata de satisfacer. Entonces el niño se interesa en unas cosas más que en otras. El espíritu habla con la urgencia de la naturaleza, reclama y pretende seguir la ruta ascendente que le es asignada por su vocación. Lo importante es vigilar y captar la revelación de tales periodos sensibles y ofrecer al niño lo que él mismo juzgue oportuno para satisfacerlos. Y, algo no menos importante, hay que vigilar no solamente la iniciación de los periodos sensibles y satisfacerlos con ocupaciones adecuadas, sino también no dejarlos pasar sin fruto. Tienen su nacimiento y su declinación. Si ésta llega, ya no se reanima el interés, ni se lo hace surgir; una fuerza preciosa se desvanece por atrofia. Por ejemplo, el niño ávido de leer, se muestra ya indiferente a ello.

Es, pues, un trabajo oscuro y admirable el que realiza la naturaleza en el organismo físico y espiritual del niño; se revela en la gravedad de su aplicación, en la tenacidad con que se entrega a su trabajo, en el orgullo con que lo realiza. El espectáculo que la Casa dei Bambini ofrece y debe ofrecer, según su creadora, es precisamente el de una comunidad de niños que trabajan tranquilamente, cada uno en lo que le interesa. Hay que respetar esa actividad intensa, que es sagrada. El error sacrílego de los adultos consiste en no comprender la función constructiva de ese trabajo autónomo y la curiosidad y concentración del niño frente a un problema que lo ocupa: en turbarlo, distraerlo con órdenes o prohibiciones inoportunas sugeridas por su interés personal o por su insensibilidad ante la importancia que reviste para el niño y para ese niño, lo que parece inútil, fútil o incluso peligroso, mientras que la abstención debería

aparecer como el primero de los deberes, o si se quiere, como el sacrificio más humano y más benéfico que puede exigir el alma del niño. Por eso uno de los caracteres profundamente diferenciados que presenta la Casa montessoriana comparada con el Jardín de Froebel, es la ausencia casi total, en la primera, de la imaginación y del juego en el sentido estricto de la palabra, que son tan esenciales en el segundo. María Montessori ha declarado que después de haber introducido los juguetes en su instituto, en un primer periodo, tuvo que eliminarlos con bastante rapidez, porque los niños no sabían qué hacer con ellos, ya que estaban interesados en problemas más importantes presentados por el medio y el material ofrecido a su atención. Por otra parte, y en el fondo, María Montessori está de acuerdo con Freud al considerar la imaginación como una evasión de la realidad, aunque piensa, al contrario, que es en la realidad, orientándose hacia ella, obrando sobre ella, y absorbiendo los elementos vitales para sus fines, como la razón oculta del niño, directora inconsciente de su desarrollo, se convierte en razón consciente e ilustrada. Esto no impide que M. Montessori haya acogido en su Casa elementos lúdicos: como por ejemplo, la lección de silencio que todos los pequeños toman con empeño ante un signo de su maestra, procurando inhibir todo movimiento y todo ruido y regocijándose de esta condición nueva e insólita del ambiente, debida a su poder de autodominio que les brinda la posibilidad de muchas observaciones interesantes y experiencias curiosas. Como otras fórmulas de estímulo sustancialmente lúdicas, pero que consisten igualmente en una aplicación de energías mentales y físicas a un resultado útil y concreto. La institución montessoriana no carece de cierta influencia debida a Froebel —influencia conformada por los ejemplos italianos más próximos— con la introducción de algunos ejercicios que consisten en un verdadero trabajo constructivo o artístico como el del alfarero; ni del influjo de una educadora inglesa, Lucía Latter, que se manifiesta en la introducción de actividades gratas, jardinería, etc., en un contacto más directo y claro con la naturaleza. Y todo esto, como la gimnasia rítmica y los instrumentos musicales simples, etc., ajeno al empleo del material típico y bien conocido de la Casa dei Bambini y del método personal y característico de su autor. Lo cierto es que dicho método nos presenta niños que trabajan —en el plano, naturalmente, de sus intereses espontáneos— más bien que niños que juegan. De ahí surge otro rasgo propio de la institución: una verdadera sociabilidad, una forma de colaboración, una cultura específica e intencional de relaciones, de responsabilidades, de sentimientos sociales de cada uno hacia todos los demás, son rasgos que no se perciben, al menos en grado suficiente. Sergio Hessen ha dicho que, mientras el Jardín de Froebel da la idea de un “coro basado sobre el acorde de contrapunto de lo multiforme”, en la institución montessoriana, donde

el niño prosigue tranquilamente su tarea, se tiene más bien la impresión de la "unidad mecánica del unísono". Estas observaciones contienen mucha verdad. Lo que María Montessori puede replicar por su cuenta es, y en cierto modo lo ha subrayado, que no faltan en la Casa las oportunidades para la actividad social, como en el caso de los niños algo mayores que ayudan al pequeño en sus dificultades —y debe observarse que la educadora italiana prefería no separar en su institución las distintas edades que se extienden siempre de los tres a los seis años— o en la lección de silencio y otras similares; y más aún, que la coexistencia misma de tantos niños, el respeto a los otros y a su trabajo, al que cada uno se acostumbra, son ya una escuela de sociabilidad, y precisamente de esa sociabilidad de cohesión, como la llama, que es la más simple y primordial y debe preparar la otra, de verdadera colaboración y organización voluntaria de la comunidad, como la trama de hebras paralelas debe preceder al tejido que en ella se forma y suministrarle un fondo.

De este modo de concebir la formación lenta y libre del hombre proceden dos consecuencias:

La primera es que la señora Montessori no teme en absoluto la precocidad, o cierta precocidad, y esto en el fondo por las mismas razones por las que Rousseau la despreciaba y la condenaba. Porque lo que incluso aquí tiene una fuerza determinante, es la fe profunda en los poderes de la naturaleza y en los milagros de que es capaz la actividad autónoma del niño. Lo que constituye una deformación peligrosa es la precocidad artificial y sólo aparente producida por el adulto al reglamentar a su modo y al someter a esfuerzos no naturales la actividad del pequeño. A este abuso de intervención y de autoridad se deben las deficiencias más graves, las deformaciones más desastrosas, las faltas de armonía más flagrantes en el alma e incluso en el cuerpo del niño. Y, al contrario, cuando su espíritu se halla situado en las mejores condiciones para ocuparse de sus tareas de acuerdo con los intereses y las necesidades de su edad, y puede realizar tranquilamente, conforme a las leyes que actúan en él, esos periodos de preparación latente, silenciosa y milagrosa que producen las explosiones creadoras y las conquistas decisivas en el desarrollo espiritual, entonces es cuando sus energías naturales maduran frutos imprevistos, con una rapidez inesperada. Y no es posible que el espíritu humano nos parezca precoz si se le abandona a sus propias virtudes y a la acción de sus propias leyes, comparándolo con la acción tortuosa, generadora de estorbos y de aberraciones, que el adulto ejerce habitualmente sobre el desarrollo del niño. Por lo tanto, María Montessori no sólo no se alarma, sino que se complace de que en su Casa,

el pequeño de tres a seis años pueda llegar naturalmente a conquistas que se reservan en general a la escuela primaria, es decir, por ejemplo, a la de una gramática de la lengua, a la lectura y la escritura, al dibujo, la aritmética, incluso a las primeras nociones de álgebra. Es la cuadriga triunfadora, como ella la llama, del espíritu infantil que ya, según el método Montessori, sigue su curso en una edad que se considera normalmente como preescolar. Y es también una de las observaciones que los críticos hacen a veces acerca de dicho método, atribuyendo a lo ingenioso de los procedimientos y a las solicitaciones mal disimuladas de la educadora, más que al progreso espontáneo de la mentalidad del niño, a sus intereses naturales, a su libre actividad, esas adquisiciones de nociones y destrezas que se consideran generalmente como precoces y susceptibles, por consiguiente, de producir un cansancio excesivo en las energías intelectuales y nerviosas del pequeño. De aquí se deduce, por otra parte, que la tarea misma de la escuela primaria y sus relaciones con la institución preescolar se encuentran notablemente desplazadas. La escuela elemental recibe al pequeño ya provisto de muchas nociones y capacidades, y no necesita repetir lo que ya ha conquistado fácilmente por sí mismo; puede desarrollar un programa mucho más avanzado, continuando, claro está, el método aplicado con tanta fortuna en la Casa dei Bambini. Precisamente la señora Montessori ha desarrollado, con gran prudencia y penetración de educadora, las aplicaciones del mismo método a las distintas ramas de la enseñanza primaria en la obra La autoeducación en las escuelas primarias (L'autoeducazione nelle scuole elementari), en 1916. También es evidente que la pedagogía montessoriana, aunque se aplica con especial fortuna y con los resultados más significativos y más ampliamente observados y expuestos, a la educación del pequeño, se extiende, sin embargo, a todo el vasto dominio de la educación humana, y quiere llevar su espíritu renovador, con la reivindicación del esfuerzo personal, de la experiencia y de la investigación autónoma, del respeto al desarrollo natural de los poderes intelectuales y prácticos, hasta todas las ramas y todos los grados de la escuela hasta la universidad.

Sin embargo, es cierto que en esas enseñanzas —hay que llamarlas así— que en la Casa dei Bambini se relacionan con la educación sensorial propiamente dicha, los procedimientos de la educación italiana no están de acuerdo con esas formas de libre iniciativa y de expresión espontánea de los movimientos interiores e imaginativos que caracterizan a otras pedagogías activas. Parece más bien enlazarse con esos representantes del activismo educativo que combaten la espontaneidad y el expresionismo en favor de una actividad intensa, pero metódicamente reglamentada. Aquí, con mayor claridad aún, la verdadera

libertad se identifica con el carácter personal del trabajo y de la experiencia, disciplinados por las leyes internas del crecimiento del sujeto y de la formación de sus potencias. La señora Montessori rechaza en su madurez —aunque lo aceptó en la primera edición del Método de pedagogía científica— el dibujo libre, ese lenguaje gráfico, como se le ha llamado, que es para el niño una manera absolutamente espontánea de reproducir con signos gráficos y en colores su visión de las cosas, lo que sucede en su fuero interno o en sus ojos abiertos al mundo. Cree firmemente que el dibujo debe ser un aprendizaje, que exige, por una parte, una formación de los órganos y las destrezas motrices, por otra, una disciplina de los sentidos y de la observación de las cosas.

Aplica también un método riguroso a la lectura y a la escritura; un método que quiere, sin embargo, eliminar toda la enseñanza tradicional, directa y mimética, y apoyarse en procedimientos de estructuración natural de los mecanismos de aprendizaje. El aspecto más activo del método reside en el hecho de que se comienza por la escritura, porque en ésta, el niño parte de su ser interior, de lo que conoce, de lo que piensa, es decir, de la palabra que está en su espíritu y que se trata de exteriorizar, mientras que en la lectura la palabra se da como algo exterior que no se conoce y que hay que comprender. Por lo tanto, separación clara de los dos aprendizajes, en contra de la práctica moderna, casi universal, y los datos más comunes de la didáctica experimental (Lay, etc.), que tienden a demostrar que es más fácil y más racional la aprehensión del alfabeto mediante la simultaneidad y la sinergia de las imágenes sensoriales diferentes (táctiles, visuales, auditivas, motrices-orales, motrices-gráficas) de las mismas letras. Se trata, en el método Montessori, de distinguir los momentos y los mecanismos necesarios a la escritura. El niño ve y se habitúa gradualmente a reconocer las diversas letras por medio de un abecedario móvil, en muchos ejemplares, que manipula y compone añadiendo la visión a la palpación, la experiencia táctil de la forma de la letra grabada en papel de lija que el niño sigue en el sentido de la escritura. El ejercicio que consiste en llenar, con trazos en lápiz de color, las figuras vacías de un solo contorno, constituye una preparación indispensable, bien sea para el dibujo propiamente dicho, bien sea para la escritura; y el ejercicio se combina con el delineamiento por medio del lápiz, de los contornos interiores del vacío, o de los contornos exteriores de las propias placas de forma geométrica, que sirven para los ejercicios de composición de planos.

Esto es sólo un ejemplo que no podemos multiplicar. Pero todo el método procede por esas distinciones de grados sucesivos, de diferentes mecanismos preparatorios minuciosamente cuidados. La libertad se apoya en el respeto de la

naturaleza, y la naturaleza procede por crisis, pero las prepara con diligencia: solo actúa por etapas y no las salta ni las confunde nunca.

María Montessori reconoce que en la escuela propiamente dicha, desde el primero hasta el último grado, nos encontramos en un plano distinto que ella misma llama la supernaturaleza, el plano de la cultura y de la historia, en el que intervienen nuevos factores específicos que cambian los términos del problema y deben modificar en parte los métodos y la organización del proceso educativo. Por eso ahí debe aparecer como menos determinante lo más afín al espíritu de la señora Montessori, o sea la intuición exquisita del alma infantil y la concepción original y revolucionaria de lo que es necesario a su desarrollo normal. Lo cierto es que la gran educadora cree extensible a todos los grados de la educación, con una profunda eficacia renovadora, la sustancia de su pensamiento; y que, si hay ahí una ambición excesiva y mal fundada, nadie puede negar que en su doctrina y en su obra hay sugerencias útiles y una inspiración general benéfica para toda actividad educativa que desea librarse del peso de muchos prejuicios y de las ligaduras de una tradición injustamente autoritaria.

Por ejemplo, la idea misma y la valorización del trabajo, se desprenden de la meditación de la señora Montessori como un punto central de toda educación en todas sus fases. Había que esperarlo en una Pedagogía de la acción. Es el trabajo lo que forma y ennoblece, lo que hace conocer la naturaleza y la sociedad, lo que da el sentido de la propia dignidad y estrecha los lazos sociales. Aunque no haya profundizado en la naturaleza espiritual del trabajo, incluso si domina en ella la tendencia a convertirlo en algo espontáneo, eliminando de él el momento económico, el aspecto de la coacción y del deber, en un ideal incluso psicológicamente irénico, sin embargo, se aproxima al punto de vista de Kerschensteiner, según el cual el momento exterocéntrico inherente al trabajo (el deseo del éxito, la obediencia a sus necesidades objetivas, la devoción a su perfección) tienen una función moralizadora sin equivalente, un valor de formación del desinterés y el altruismo. En ese sentido, el trabajo educativo en que se ocupa especialmente María Montessori, tiende a incluir cada vez con mayor claridad el trabajo productivo. Si en la segunda infancia el trabajo debe ya asumir la forma de trabajo en grupo en el medio natural, en la adolescencia y la juventud ya debe ser un trabajo socialmente reconocido y remunerado. Entonces lo introduce en la vida social, confiere al muchacho la conciencia de su propia productividad, de su dignidad, de su eficacia y de su responsabilidad social, sin tratarse de un trabajo específicamente profesional; y sobre todo los jóvenes que frecuentan la universidad y que van a formar parte de la clase dirigente deben

habituarse a ganarse la vida con su trabajo. Éste es un aspecto esencial de la formación moral y de la función de la escuela en una sociedad como la nuestra.

La otra consecuencia a la que aludía y que se relaciona con todo lo dicho, es que, siguiendo el pensamiento de la señora Montessori a partir de su método, hay que esperar toda una palingenesia de la infancia y, por lo tanto, de la humanidad. En sus obras más recientes incluyó muchas sugestiones de Freud y ha demostrado que reconocía la importancia del psicoanálisis, rechazando a un tiempo la teoría fundamental de la libido, o sea el naturalismo general, pesimista y antirreligioso de Freud: importancia que no consiste sólo en la enorme labor realizada para iluminar la función del inconsciente —o mejor dicho, del subconsciente— como sustrato explicativo de una buena parte de la vida consciente—, de ese inconsciente donde María Montessori ve la acción providencial de todas esas fuerzas misteriosas que preparan la trama del desarrollo del hombre, sino también en el descubrimiento del origen remoto de muchas desviaciones, degeneraciones, inadaptaciones, incapacidades, conflictos, vicios, faltas de la edad adulta, compuesta para muchos de experiencias nefastas, represiones, traumas psíquicos ya olvidados. Según nuestra educadora los tres primeros años de la vida son un periodo de preparación, los tres siguientes un periodo de perfeccionamiento de los mecanismos adquiridos y de autoperfeccionamiento del sujeto. No niega que a esa edad el pequeño dispone de una verdadera conciencia moral, es decir, de una aptitud para distinguir objetivamente entre el bien y el mal. Esto explica suficientemente que resulten falsas e incluso causas de perversión, ciertas sugerencias de normas y principios que constituyen un anacronismo frente a las leyes del desarrollo natural; y también resultan incomprensibles y constituyen una superchería, o una verdadera violencia, determinadas órdenes que no responden a una conciencia ya madura de su sentido y de su valor, y no encuentran en el niño los mecanismos y las aptitudes voluntarias necesarias para que dichas órdenes puedan ejecutarse de modo efectivo.

En general, la manía de imponer a los pequeños nuestra voluntad, de sustituirlos, a menudo de ayudarlos inoportunamente haciendo lo que deberían y podrían hacer ellos mismos, en vez de dejarlos en lo que les interesa y en las ocupaciones y los problemas que les sugieren el medio, la experiencia personal, las necesidades naturales de su organismo y de su espíritu en vías de formación, es una causa de fracaso para cualquier educación. El método contrario, el de la Casa dei Bambini, no sólo determina una disciplina espontánea, sino que, produciendo la satisfacción íntima debida a un trabajo personal sentido como

expresión directa de su yo y como la solución vivida de sus problemas, de las exigencias reales de su ser, es asimismo fuente de esas conversiones asombrosas de las que habla M. Montessori, y mediante las cuales desaparecen ciertos defectos, ciertos caracteres antisociales, ciertas rebeldías, ciertos caprichos, ciertas maldades; más aún, ciertas diferencias individuales que son los aspectos esquinados, las irregularidades del carácter, defectos determinados por un medio perjudicial o por una educación falsa más que por aspectos positivos, originales, primitivos, de la personalidad, se desvanecen y atenúan; y entonces resalta con mayor claridad esa naturaleza humana en capullo, común y universal, que da tanto parecido a todos los niños del mundo. Y así desaparecen incluso tantas barreras, incomprensiones, dificultades de orden intelectual, tantas repugnancias hacia ciertas actividades, hacia ciertas materias de estudio, que son únicamente el resultado de métodos educativos erróneos, de trabas puestas al desarrollo natural de la actividad del niño, de prohibiciones e imposiciones arbitrarias, de faltas de respeto a la libertad o a las leyes del interés y de los periodos sensibles.

Pero lo que debe sobre todo observarse en la señora Montessori y lo que hace resplandecer su pensamiento a la luz de una elevada conciencia humana, de una radiante visión social, es su sentido de la función redentora de la educación infantil, y cómo confía al niño una misión verdaderamente revolucionaria, que efectúe la regeneración de la humanidad, la preparación de un mundo nuevo, de un nuevo destino de la sociedad humana. La fórmula del niño, padre del adulto, repetida por tantos otros y que corre el riesgo de convertirse en un lugar común y retórico no tiene para ella ese sentido viejo y anticuado según el cual de la educación del pequeño depende el porvenir del hombre, sino ese otro más pleno y más nuevo según el que, por una parte, el adulto tiene mucho que aprender del niño y puede restaurar gran parte de su humanidad profunda imitando y reproduciendo en sí algunas de las cualidades particulares, de las frescas energías, de las actitudes originales del niño (advertencia que desde la enseñanza inmortal de Cristo, se extiende hasta los singulares ensayos y motivos de la etología moderna que añadieron los últimos siglos, de Comenio, por ejemplo, a Huizinga); y según el cual, por otra parte y sobre todo, es toda una palingenesia de la humanidad, todo un porvenir de comprensión mutua, de justicia, de bondad, de paz que puede y debe esperarse de una revolución educativa, de una educación que respete en el niño al niño o al hombre, y que erija en el respeto a su dignidad y a su libertad —es decir a las leyes y al orden naturales que rigen su desarrollo— los cimientos de esa libertad y de ese poder que rigen íntimamente la libertad, y sobre las cuales puede únicamente constituirse de modo firme y viable una sociedad verdaderamente humana. Todos los males que padecen los

hombres, las desigualdades, las injusticias, las violencias, los desórdenes, los odios, las guerras, dependen en el fondo de la violencia que se le hace al niño, del desorden que lo arbitrario y el egoísmo del adulto introducen en su alma y en el proceso de su formación, de las semillas fecundas que se ahogan en él, de la degeneración a la que se condenan sus energías naturales, de las rebeldías latentes o manifiestas que se fomentan en él por culpa de una educación ciega, testimonio de la ignorancia o del abuso de la fuerza con la que el adulto tiene el hábito y se arroga demasiado fácilmente el derecho de someterlo y de aplastar la debilidad de la nueva generación.

La enseñanza de M. Montessori quiere aplicar prácticamente y a fondo, en la educación del niño, la norma ética kantiana: “Tratar al hombre como un fin, no como un medio.” Cuando se le objetaba que el principio de la libertad se encuentra ya en Rousseau e incluso en Comenio —si no se quiere recurrir a otros nombres—, ella contestaba que sí, que esto es cierto en el plano de los principios, pero que había querido hacer real dicha libertad, transferirla del terreno de las exigencias ideales que a menudo no pasan de ser un problema, al plano de la práctica y de la vida concreta, organizar sus condiciones y los medios de transformarla en un ejercicio efectivo de actividad liberadora. Esto explica la resonancia, que podemos llamar ecuménica, de su institución, el eco universal de su mensaje entre pueblos ya maduros o apenas iniciados en la civilización, entre los pueblos libres o los pueblos todavía oprimidos. Este mensaje hacía resplandecer en todos lados el ideal de una emancipación humana y, por lo tanto, de justicia y de solidaridad fraternas, o hacía resaltar con mayor relieve, en los espíritus habituados más a la superficie que a las profundidades, las condiciones elementales de esa libertad sustancial que no se reduce a la libertad exterior de la organización política, demasiado formal, hipócrita y frágil, si no se funda en la estructura misma de personalidades formadas como seres autónomos, en perfecto acuerdo con las leyes del desarrollo y de la naturaleza humana. En el orden de la Casa dei Bambini, en la pacífica comunidad de tantos niños espontáneamente ocupados en construir su propia humanidad, se vislumbraban un sentido y un fin más lejanos, se presentía la promesa de una humanidad libre y pacífica, gobernada por el amor y por la fidelidad al espíritu, y se tomaba cariño al ensayo, al modelo, a la preparación de ese porvenir soñado por todos los corazones. Y todas las almas, todas las esperanzas, se abrían inconscientemente a la voz de María Montessori, a sus enseñanzas, a sus realizaciones prácticas, por lo menos allí donde una actitud específicamente crítica y una reflexión doctrinal no venían a reducir el calor de la fe y de la simpatía confiada, o a turbar el límpido esplendor de una estimulante profecía.

Es cierto que ha subsistido siempre algún dualismo no superado entre el naturalismo primitivo de la orientación mental de la señora Montessori y su concepción del método como ejercicio de la libertad, es decir, de la educación como hecho espiritual, entre la exigencia científica y el sentido casi místico y optimista del orden natural según el cual está destinado a desarrollarse el ser humano. Y es verdad incluso que algunos de sus puntos de vista y de sus explicaciones acerca de la psicología del niño están mal fundados o poco claros y definidos. Pero también es verdad que muchas de sus intuiciones, su capacidad de penetrar en el alma del niño, la habilidad, la finura, la franqueza de su ataque contra lo falso, lo arbitrario, lo pernicioso que se encuentran en tan grande proporción en la actitud y la conducta del adulto hacia el niño, llevan la huella de una educadora genial. Generalmente el problema de la conciliación de la naturalidad y la libertad, es decir de la espiritualidad del proceso educativo, constituye un problema central que queda en pie, que la reflexión de la señora Montessori no ha resuelto ni profundizado suficientemente, pero la dificultad no es suya, porque es el problema mismo del hombre, partiendo de la educación humana. Lo que más bien puede reprochársele, es un exceso de metodismo y una complicación de instrumentos y de procedimientos preadaptados que, pese a la intención de servir a una actividad autónoma, parecen con frecuencia una amenaza de limitación o de negación de la libertad del niño. Pero es indudable que la señora Montessori ha llevado a la educación infantil un hálito vigoroso y revolucionario de renovación, que ha predicado, de manera generosa e incomparable, los derechos del niño, que ha recordado a los adultos con acento inolvidable su enorme responsabilidad, que ha escrito, por su apostolado y su obra práctica, una página que permanece en la historia, no sólo de la educación, sino del espíritu y de la civilización contemporánea.

GIOVANNI CALÓ

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS PRINCIPALES DE MARÍA MONTESSORI

Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole, Landi, Florencia, 1904.

Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intelletuale degli scolari, Zamorani, Boloña, 1904.

La Casa dei Bambini dell'Istituto Romano dei Beni Stabili, Bodoni, Roma, 1907.

La morale sessuale dell'Educazione tra madre e figlio, Vita Letteraria, Roma, 191l.

Antropologia pedagogica, Vallardi, Milán; tal vez 1910 (pero ya publicado por entregas como curso de lecciones universitarias en Roma).

Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'autoeducazione infantile nella Casa dei Bambini, Città di Castello, Lapi, 1909 (y después 2ª ed. Loescher, Roma, 1913; 3ª ed. Maglione, Roma, 1935; 4ª ed. Garzanti, Milán, 1950, con el título de La scoperta del bambino; todas al cuidado de la autora).

L'autoeducazione nelle scuole elementari, Loescher, Roma, 1916 (y Maglione, Roma, en varias ediciones).

Manuale della pedagogia scientifica, Morano, Nápoles, 1921, con prefacio de Arturo Labriola (2ª ed., 1930; 3ª ed., 1935, con prefacio de N. Padellaro).

Il bambino in famiglia, Saggi, Todi, Tip., Tuderte, 1936.

Il segreto dell'infanzia, Bellinzona, 1938, con prefacio de Carlo Sganzini (2ª ed. Garzanti, Milán, 1950, aumentada).

La formazione dell'uomo, Garzanti, Milán, 1949.

Educazione e pace, Garzanti, Milán, 1949.

La mente del bambino, Garzanti, Milán, 1952 (trad. ital. de The absorbent Mind, Madrás, 1944, muy aumentada).

De l'enfant à l'adolescent, Desclée de Brouwer, París (en francés, no traducido al italiano).

Y los escritos ya citados sobre educación religiosa.

SOBRE MARÍA MONTESSORI

G. Gentile, “Il metodo Montessori”, Educazione Nazionale (Roma), 1922.

V. Battistelli, “Dalla Montessori al Gentile”, Levana (Florencia), 1926.

Lombardo-Radice, Il metodo italiano nell’educazione, La Nuova Italia, Florencia, 1927.

D. Canfield-Fischer, L’éducation Montessori, Fischbacher, París, s. f. (Trad. del inglés.)

S. Hessen, “Froebel e Montessori”, Educazione Nazionale, 1929.

G. Flayol, La méthode Montessori en action, Nathan, París, s. f.

Millot, Les principes de l’éducation nouvelle selon M. Montessori; y, del mismo autor, Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine, Alcan, París, 1938.

Casotti, Il metodo Montessori e il metodo Agazzi, “La Scuola”, Brescia, 1950.

B. Bianchi, Il sistema educativo de M. Montessori, Le Monnier, Florencia, 1952.

Fr. de Bartolomeis, Maria Montessori e la pedagogia scientifica, La Nuova Italia, Florencia, 1953.

G. Caló, “M. Montessori” (conmemoración solemne del 6 de mayo de 1953), Vita dell’Infanzia, mayo-junio, 1953.

Valitutti, Il problema dell’educazione nel pensiero di M. Montessori, Vita dell’Infanzia, Roma, 1953.

* BIOGRAFÍA. María Montessori, nacida en Chiaravalle (Provincia de las Marcas) el 31 de agosto de 1870, doctora en medicina, encargada de un curso sobre la educación de los niños frenasténicos para los maestros de Roma y directora durante dos años de una Escuela normal ortofrénica en la misma ciudad, continuó sus estudios en Londres y París, frecuentó después de 1902 los cursos de filosofía en la Universidad romana, los de psicología experimental en las de Turín y Nápoles, y dio cursos libres de antropología pedagógica en la Universidad de Roma. Después de la inauguración de las dos Case dei Bambini en Roma en 1907 y la publicación de su primera obra, El método de la pedagogía, que, como las que siguieron, fue traducida a muchas lenguas, y el primer curso para maestros sobre su método dado en Città di Castello, protegida por dos bienhechores y amigos de la educación del pueblo, el barón Leopoldo Franchetti y su esposa Alicia, su actividad docente, de propaganda, de organización de las Case, se desplegó en el mundo entero durante 40 años; finalmente creó el Centro de Estudios Pedagógicos en la Universidad para extranjeros de Perugia, donde dio cursos y participó mucho en la actividad de la UNESCO. Murió el 6 de mayo de 1952 en Nordwijck en los Países Bajos. Entre sus iniciativas particulares dignas de mención, debe citarse la Iglesia de los Pequeños fundada en Barcelona después de 1916, con las mismas normas que la Casa dei Bambini, o sea con muebles, decorado, objetos de liturgia católica, etc., apropiados al niño: ensayo que estaba destinado a ser único en su clase y al que no correspondió nunca un estudio sobre el sentimiento religioso del niño y su génesis, aunque haya dado algunas aportaciones y orientaciones a la educación religiosa infantil como I bambini viventi nella Chiesa (1924), La Santa Messa spiegata ai bambini (1949), La vita in Cristo (1949), etcétera.

Desde 1913-1914 sus estancias en Norteamérica, en muchos países europeos (Alemania, Gran Bretaña, España, Países Bajos, Suecia) y asiáticos (China, India, donde vivió bastante tiempo), las múltiples traducciones de sus escritos en casi todas las lenguas, los cursos y círculos de estudios montessorianos, difundieron en todas partes la doctrina y la institución de la educadora italiana, esparciendo su propia influencia en los países que, como Francia, Austria o Suiza, no llegaron a conocer una verdadera floración de instituciones específicamente suyas.

XV. ALAIN

[*]

(1868-1951)

La educación seudocientífica y seudoutilitaria invierte los términos y se cree muy hábil empezando la casa por los pisos porque se va a habitar en ellos y, en cambio, no se habitarán los cimientos.

LAGNEAU, Disc. de Nancy

EL HOMBRE

Lo que impresionaba primero a los alumnos de Alain, era la fuerza de la personalidad, con toda la ambigüedad de ese hermoso vocablo. Una serenidad sin empaque, una seguridad en sí mismo que no parecía recurrir a ninguna máscara. No se ocupaba de la disciplina y reinaba en su clase un silencio tenso que, sin embargo, no nos pesaba. A veces no vacilaba en volver atrás: “No, tachen todo eso”, y admirábamos esa probidad que no se preocupaba de la prudencia y que por eso no la necesitaba en absoluto. Se reía de las importancias y un día lo vimos acudir a un alumno para contestar a una objeción del señor Inspector general. Sabíamos que los honores no contaban para él, que había rechazado dos veces —y en forma brutal— la Legión de Honor e incluso, más tarde, un puesto en el Colegio de Francia. Sabíamos que rechazaba toda servidumbre. Y lo mismo respecto a nosotros; porque si corregía —con una rapidez asombrosa— todos nuestros ensayos, a veces bien largos, lo hacía con cierta indiferencia, y sólo como por obligación. Así el contacto entre él y nosotros era de ordinario escolar y, por ser puramente intelectual, de un vigor sorprendente. Y eso que junto a su admiración ordinaria por los grandes autores

sabía reírse de las necedades de los importantes —que a veces escribíamos en la pizarra y sin malicia— y esa risa carecía de secreto, de pensamientos de envidia, de mal humor:[1] pura ironía de un hombre frente a unos niños. Pero entre él y nosotros no había familiaridad, ni esas conversaciones después de la clase en las que el alumno manifiesta a un tiempo su preocupación, y con mayor frecuencia su desdén, por ese maestro al que quiere engañar. Muchos de sus alumnos más devotos no le hablaron nunca o casi nunca en particular. Y ése era el mejor testimonio de respeto que un joven pudiese dar a aquel a quien llamábamos "el Hombre".

Ese respeto hacia el maestro, que no puede subsistir sin un respeto igual de éste hacia sus alumnos, es, sin duda, el secreto de toda educación. Alain nos daba el ejemplo mejor de esa pedagogía severa, pero grande, cuyo espíritu definió en sus escritos.

META DE LA EDUCACIÓN

La educación es un doble respeto. El del niño que debe ser tratado en función de su dignidad, como hombre futuro, y no como niño actual. El del maestro, que es ante todo un ejemplo, no sólo un "profesor", sino un hombre. Más allá de toda educación y en todos los niveles —aunque de distinta manera— debe haber un horizonte de humanidad. Conviene tomar siempre al hombre por su parte más elevada, y no querer rebajarlo al juego en la infancia, a la profesión en la edad madura. El hombre vale siempre más, aspira siempre a más, y eso es la humanidad misma.

¿Qué es, pues, educar? Es sacar al hombre de la barbarie primitiva, darle a conocer su poder para gobernarse él mismo, y para no creer sin pruebas (12).[2] Tal es el fin esencial, y es un fin urgente, porque la barbarie no deja de ser una amenaza constante bajo el barniz de la cultura. Educarse es dominar los movimientos violentos que impulsan a la juventud, no suprimiéndolos, sino dirigiéndolos, "de modo que la gracia del niño se manifiesta aún en ellos así como el ardor de la adolescencia, pero reglamentados por el juicio, cosa que da el último toque a la verdadera cortesía" (Humanidades, 16). La educación es, pues, "conquista a cada momento", pero sin que se reniegue de las edades

anteriores; es, por la cortesía, en el sentido más amplio del vocablo —bien distinto del saber vivir—, la conquista de sí mismo. El hombre educado es el que sabe utilizar por la razón las fuerzas vivas y como animales de su naturaleza, llevándolas por decirlo así a su madurez (id.). Toda la obra de Alain —y también en otros campos, estética o política, por ejemplo— considera primero en el hombre esos movimientos violentos y bruscos de la bestia, tan peligrosos cuando se manifiestan espontáneamente, tan eficaces cuando están reglamentados por una disciplina interna. Educar es, pues, ayudar al niño a alcanzar o más bien a labrar en sí la personalidad libre y disciplinada que es el ser moral.

Una primera consecuencia de esto consiste en que la educación vale para todos y no sólo para una minoría. Querer ante todo formar una minoría es tomar como fin cierta organización social, y no esa agrupación de hombres libres que constituyen una república. La educación fundada en la técnica y en la medida de las aptitudes lleva en sí el vicio de estar siempre más o menos al servicio de los poderes. Escoge a los más dignos con objeto de "reclutarlos para la parte gobernante; conducta ridícula si verdaderamente se quieren ciudadanos ilustrados" (20). Es un instrumento de tiranía:

El proyecto de instruir a los que son dignos es inútil. El proyecto de instruir sólo a los que son dignos es feo. Hay en esta medida de las aptitudes que se anuncian, y en ese alejamiento de los espíritus obtusos y opacos, algo profundamente injusto, y tal vez toda la injusticia… Temo un reclutamiento de ministros y de mariscales; y, de grado en grado, una filtración de oficiales en todos los órdenes. Así el pueblo seguirá sin espíritu: basta que los maestros lo tengan (Conversaciones libres, sept. de 1932, p. 445).

Muy al contrario, los que deben interesar en primer lugar al educador no son los genios que "se lanzan al primer llamamiento y atraviesan la maleza", sino los que tropiezan en todas partes y se equivocan en todo, los que son susceptibles de perder ánimos y desesperar de su talento… Si se instruyera a los ignorantes se verían grandes cosas" (20).

Señalemos hasta qué punto esta concepción pedagógica es inseparable de la doctrina política del Ciudadano contra los poderes. Resulta muy arbitrario querer

separar, en un pensamiento tan sólido, lo pedagógico de lo político, o incluso de lo estético; las Conversaciones pasan sin cesar, muy naturalmente, de uno de esos planos al otro. Lo que queda siempre en el primer plano es el hombre y su integridad. Y por eso el ciudadano debe oponerse sin tregua a los poderes, porque los mejores tienden siempre, en cuanto están en el poder, a deslizarse hacia la fácil solución de la tiranía. Los poderes tienden a ser técnicos, a hacer pasar los medios antes que el fin; son como politécnicos que piensan sobre los planos; que siguen pensamientos fáciles, pero sin raíces ni cuerpo. El ciudadano, al contrario, puede pensar lentamente, pero a partir de lo real que le toca, y siente mejor el precio de su libertad. El uno se ocupa de signos, es "burgués", vive en lo abstracto; el otro representa el verdadero poder espiritual y, si su pensamiento es más tardío, es más concreto y más seguro.[3]

La educación debe, pues, dirigirse a todos por igual, y primero a los espíritus lentos.[4] El problema que consiste en no dejar "a un solo genio guardando las ovejas" (Elementos de una doctrina radical, p. 272) está hoy resuelto,

pero está aún casi intacto el otro, que consiste en despertar a todo espíritu lo más posible, por medio de los conocimientos más preciosos y elevados, y de prestar más cuidados al espíritu más lento, a fin de adaptar la enseñanza no a los más sino a los menos dotados. Y, sin embargo, esto es lo que importa, porque el verdadero progreso no está en el espíritu de Tales, sino en el de su sirvienta (id.).

Reservar al espíritu lento el saber técnico es ver en él únicamente el instrumento para las manos del jefe, es preparar el esclavo para su función como tal (id.), es olvidar al hombre. Muy al contrario, hay que dar a todos la educación más elevada, no una destreza técnica, no un saber, sino el poder de gobernarse y de resistir tanto a los accesos de humor como a las persuasiones interesadas de los hábiles y los importantes. Una educación, pues, que se dirija más a la voluntad que al saber; y que dé mayor importancia a la manera de pensar que al contenido del pensamiento.

EL NIÑO Y LO DIFÍCIL: EL MÉTODO SEVERO

Por consiguiente, también, una educación que capte siempre al hombre por lo más alto, ya que los prejuicios y las propagandas lo captan siempre por lo más bajo, por la bestia. Ahora bien, esta parte superior del hombre aparece muy pronto: “El hombre es un animal orgulloso y difícil. Y a este respecto el niño es más hombre que el hombre” (1). La infancia no es un estado, es un acto; y la educación también será acto. El niño no está satisfecho con su estado de niño, no quiere que se le trate como a niño; quiere dárselas de hombre. No es como un animal o una planta propensos al sueño, sino que desea dominarse, levantarse por encima de sí mismo (1). Para él el crecimiento consiste en librarse sin cesar de su ser de ayer, “olvidar el niño que se era la víspera” (3). El niño es, ante todo, ambición (5), “no hay nada que desee más que no ser niño” (3) (Conversaciones de un normando, p. 151).

Nos equivocamos, pues, si queremos apelar a los intereses en ese ser orgulloso: es adularlo, acudir a su frivolidad, mantenerlo en su estado de niño, en vez de conducirlo hacia los placeres más elevados que presiente. Como el hombre, el niño “tiende a lo difícil, o a lo agradable” (4), y reclama que se le ayude, que se le saque del juego, “no puede hacerlo él solo, pero ya de por sí lo desea; es el principio y como el germen de su voluntad” (3).[5] Por lo tanto, no hay que tener miedo a disgustarlo, e incluso se debe temer el complacerlo (3), porque, en el fondo, desprecia a los “bufones” que quieren ponerse a su nivel. A él le corresponde conquistar su propio placer, placer que será muy superior al placer inmediato, por una parte, porque será superior a él, por otra, porque lo habrá conquistado; “No hay experiencia que eleve mejor a un hombre que el descubrimiento de un placer superior, que hubiera ignorado siempre si no se hubiese tomado primeramente un poco de trabajo” (5). No sólo el interés inmediato no eleva al niño, “lo que interesa no instruye nunca” (27), sino que el niño sólo se limita a sí mismo, no conquista una autodisciplina más que por esa lucha contra lo difícil.[6]

El niño necesita el cebo de lo difícil, si se quiere poner entre sus manos “su propio aprendizaje” (2), en vez de adiestrarlo desde fuera. Con este objeto, lejos de facilitarle el trabajo, hay que dejarlo frente a las dificultades naturales. Renúnciese a la copa amarga cuyo borde está untado de miel, “preferiría hacer amargos los bordes de una copa de miel”, pero eso no es necesario. “Por lo tanto, no prometeré el placer, pero presentaré como meta la dificultad vencida; tal es el cebo que conviene al hombre” (2).

Es indudable el gran valor que tiene este punto de vista de Alain. Pero no debe dársele una rigidez que está lejos de presentar. Alain ha observado a los niños y sabe, como los demás pedagogos, que es preciso tener en cuenta las edades; pero no conviene subrayar esta idea trivial acerca de la educación funcional; si no, se sigue divirtiendo al niño, sin llegar hasta el hombre. Sólo se considerarán las edades en función de las pruebas a fin de asegurar los triunfos: “Todo el arte consiste en graduar las pruebas y en medir los esfuerzos; porque la gran cuestión consiste en dar al niño una elevada idea de su poder, y sostenerla con victorias; pero no es menos importante que dichas victorias sean difíciles y conseguidas sin el socorro ajeno” (2). Si lo esencial en la educación fuese adquirir conocimientos o técnicas, el interés podría utilizarse, pero lo que importa es aprender a “interesarse por voluntad”, a labrar la propia persona; y nadie puede hacerlo con intermediarios, nadie puede lograrlo sin poner en juego ese principio de orgullo que es el hombre mismo.

Que el niño busque, pues, su propia ruta a través de las dificultades; no se trata de cebar el espíritu, sino de hacerlo combativo, de formar “un pensamiento flaco que persiga su pieza” (5). Para esto es necesaria cierta indiferencia del medio. El trabajo escolar ha de ser muy distinto del juego, exige otra atmósfera; una atmósfera en la cual el niño sepa que le conviene emprender su tarea de hombre. Tal es la escuela.

LA ESCUELA

En efecto, la familia no permite al niño desarrollarse suficientemente, “la familia instruye mal e incluso educa mal” (8), porque pone en juego sentimientos vigorosos; en ella toda falta es una ofensa contra el efecto y juzgada como tal, “el amor carece de paciencia” (9); y el padre, justamente a causa de su afecto, no es capaz de dejar al niño solo, y hace que el trabajo hecho en casa participe en intereses demasiado vivos que lo desvían de su rumbo (8 a 13). Añadamos que “en su familia, el niño no es él mismo; lo toma todo de los demás, imita lo que no es propio de sus años” (13, y Las ideas y las edades, I, p. 191), y, faltando sin cesar a la regla exterior, cae con facilidad en el arrebato, o la timidez y la vergüenza, como se ve bien claro en el niño mimado. Sólo se librará de este arrebato mediante las actividades reglamentadas que encontrará en la escuela.[7]

La escuela es, al contrario, como el medio natural del niño (7, 13, 14). No es una gran familia (10), porque la justicia sustituye allí los sentimientos afectuosos, siempre injustos por algún lado (7). Los niños se reúnen en “un pueblo de niños” que tiene sus ceremonias, sus reglas —y el trabajo escolar es también ceremonia, como el juego— en una sociedad natural aparte de la naturaleza y de la sociedad adulta. La escuela se halla fuera de la naturaleza verdadera, constituye “una barrera poderosa contra las cosas de la naturaleza”, origen de locos terrores; está “por necesidad fuera de la naturaleza” (Las ideas y las edades, I, p. 177). Pero se halla también fuera del “movimiento arrebatado” de los asuntos humanos (14). El niño encuentra allí una regla y un ocio. Puede aprender a un tiempo a dominarse y prepararse en paz para su futura tarea de hombre. La escuela es un medio especialmente adaptado al niño, “una naturaleza dibujada, ordenada, limitada por el hombre” (15), sin traición y sin trampas. “La escuela es una sociedad de cierto género, bien distinta de la familia, bien distinta también de la sociedad de los hombres, con sus condiciones propias y su organización propia, así como con su culto y sus propias pasiones. Bello tema para el sociólogo” (15).[8]

En dicha escuela, aparte del mundo adulto donde el niño está alejado del ciclo de los trabajos reales, va a conocer un trabajo escolar que constituye una actividad particularísima, que no es juego ni aprendizaje. “La escuela se extiende en dos sentidos, el del juego y el del aprendizaje; pero está entre los dos” (29). El niño comprende la seriedad del trabajo escolar y en su curso experimenta dificultades que el juego no presenta. E incluso conviene que el tránsito del recreo a la clase sea “marcado y solemne” (5), que la campana o el silbato señalen la vuelta a un orden más severo, y signifiquen que la atención debe elevarse en un grado, convirtiéndose en un dominio de sí más estricto (4) (Conversaciones de un normando, página 151). Pero, a la inversa, el trabajo escolar no tiene la severidad de un aprendizaje; no es un verdadero trabajo en el cual todo error es una pérdida de dinero y trae consigo un castigo en el que las cosas presentan su dureza inhumana:

El trabajo escolar apenas es un trabajo a medias. Las cosas, cuando las hay, son únicamente trozos preparados para el estudio. Una espiga en un tiesto no es un campo de trigo, y el tubo de Torricelli está bien separado de esos agujeros y montañas de aire que componen la lluvia, el viento y el ciclón. Los experimentos escolares se verifican en un recipiente cerrado;

y así el medio escolar deja escapar “la severa ley del mundo que consiste en que todas las cosas pesan sobre cada una” (Preliminares de la mitología, pp. 53-54). Por otra parte, la escuela está muy lejos del trabajo porque es el momento de la paciencia, “el momento del ocio” (C. L., abril 1935, p. 158), el momento en que no nos urgen ni el tiempo ni las cosas. Alain definió un día la educación como “ese precioso momento en que la lucha contra el obstáculo exterior puede siempre cambiarse en lucha contra uno mismo” (C. L., octubre 1934, p. 502). Como puedo equivocarme y volver a empezar, como “las sumas mal hechas no arruinan a nadie” (29), puedo reírme de mí mismo, y razonar mis errores. Y es preciso que me equivoque, “que busque y patalee” (29) para razonar de veras, porque el verdadero pensamiento sólo nace de los errores superados. Aun más, “todo el arte de enseñar consiste en no llevar nunca al niño hasta ese punto de la obstinación” (32) en el que se condena y corre a su propia desgracia, sino en calcular el obstáculo de manera que pueda franquearlo y no insistir primero en todas sus faltas; así el niño puede aprender a equivocarse de buen humor, a no temer equivocarse, a no tener miedo a pensar (32).

El maestro no es tampoco un padre, conviene que manifieste cierta indiferencia, y que interese sin quererlo y, sobre todo, sin demostrar que lo quiere (4) a fin de dejar al niño cara a cara con las dificultades. Como “el amor carece de paciencia”, el maestro no debe interesarse demasiado en el blanco al que apunta: “A mi juicio el buen maestro es bastante indiferente, quiere serlo y se ejercita en serlo” (9), es insensible a las delicadezas sentimentales; lo que importa ahora, es lo verdadero y lo justo. “Las lecciones adoptan el rostro de la necesidad. Esto es lo que importa, porque el niño no se resignará nunca a la seriedad y la atención si conserva la más mínima esperanza de perder un poco de tiempo” (10). Sólo esta indiferencia puede conducir al niño a la disciplina de sí mismo y al trabajo:

He observado, cuando era niño, que los que mantenían el orden, como quienes barren u ordenan los objetos materiales, eran inmediatamente temidos por esa indiferencia que suprimía toda esperanza. Y, sin excepción, los que querían persuadir, escuchar, discutir, perdonar en fin, a cambio de promesas, eran despreciados, abucheados y, cosa triste, finalmente odiados; mientras que los otros, los hombres sin corazón acababan por hacerse querer (12).

Porque el niño, recordémoslo, no quiere a quienes lo “divierten”, sino más bien a los que lo “educan”.

CARACTERES Y VOLUNTADES

¿Cómo veremos, pues, la clase? Como “una especie de taller” en el que los niños trabajan por sí mismos:

De ordinario, concibo la clase primaria como un lugar en donde el maestro apenas trabaja, y donde el niño trabaja mucho. Nada, pues, de esas lecciones que caen como la lluvia y que el niño oye con los brazos cruzados. Sino los niños leyendo, escribiendo, calculando, dibujando, recitando, copiando y volviendo a copiar (33).

Paredes desnudas, pues lo único que cuenta es la actividad del escolar, “no hay progreso, para ningún escolar del mundo, ni en lo que oye ni en lo que ve, sino en lo que hace”, y no conviene distraer su atención (6).

Lo importante es, en efecto, que el niño conozca su poder para gobernarse, y que haga con su trabajo una especie de aprendizaje de ese poder (2). Que llegue a dominar en sí mismo el arrebato y las pasiones. El saber cuenta menos que esa maestría de sí que garantiza un trabajo hecho sin celo excesivo, únicamente para triunfar del obstáculo y de uno mismo —que es aquí la misma cosa. Los pedagogos son en grado excesivo “niños buenos” que olvidan el poder de las pasiones (2); no sienten la insuficiencia de una “instrucción en la que falta la educación del espíritu” (C. L., agosto 1936, página 148), no ven que el niño debe, ante todo, “fortalecer su voluntad” (2). Para esto el saber es algo secundario, e importa poco que no se trate más que de opiniones, de “cosas que se dicen”; “una educación no tiene por qué ocuparse en el valor del pasto que distribuye” (C. L., agosto 1936, p. 149). La educación se ocupa sobre todo en

reglamentar el espíritu; “el estudio de los signos, que es cortesía y cultura, es casi el todo de la educación y de la instrucción” (Las ideas y las edades, I, p. 138).

Los exámenes demuestran bien cuál es la función de la educación, ya que se trata de “ejercicios de voluntad” (78), de pruebas que superar, en las cuales ya no interviene esa política del corazón que interviene en la familia. “Saber y no hacer uso de lo que se sabe, es peor que ignorar. La ignorancia no es nada; no da a conocer ningún vicio del espíritu; al contrario, la falta emotiva manifiesta un espíritu inculto, y yo diría incluso un espíritu injusto” (78).

La educación tiene por objeto “liberar” de esos nudos de la emoción y de la costumbre, y no modificar las naturalezas (véase en las Conversaciones de un normando, la alegoría del jardín, p. 145). La naturaleza, “es un fondo de humor y como un régimen de vida, que no encierra en sí misma ni una virtud ni un vicio, sino más bien un modo inicial de ser franco o astuto, cruel o caritativo, avaro o generoso” (11); el humor, sea el que fuere, no anuncia ni el bien ni el mal, sino cierto color del bien y del mal (Las ideas y las edades, II, p. 183). El carácter es el modo con que sacamos partido de dicha naturaleza, es “el humor reconocido y juzgado como tal” (Elementos de filosofía, 200). “Tener carácter es aceptar la propia apariencia y hacer de ella un arma. Como tartamudear o ser miope” (Las ideas y las edades, II, p. 185). La personalidad fuerte “incorpora en vez de negar”, y, sin humor, sin una naturaleza salvaje, no hay personalidad fuerte (Elementos de filosofía, p. 201). Es esta naturaleza salvaje la que hay que saber utilizar, “liberar”.

“Liberarse”, idea capital para Alain, que vuelve con frecuencia sobre ella. Pero también realizarse, que es la misma cosa. Si “el vicio no es más que el estrangulamiento de uno por uno mismo, por falta de gimnasia y de música” (22), es que el vicio no es más que una virtud a medio camino (23) en un hombre que no ha llegado, por un dominio de sí suficiente, a dominarse: “todo lo que está liberado es bueno” (22).

De aquí se deduce que nadie se realizará, ni se conocerá más que en la medida en que haya aprendido a gobernarse y a utilizar su naturaleza de manera integral. La escuela no debe, pues, intentar conocer, y los psicólogos que creen poder conocer cuando se trata de realizar, resultan peligrosos. La medida de las aptitudes por medio de los tests sigue siendo muy mediocre, porque la aptitud no es un simple mecanismo: “Es posible que los obstáculos de la naturaleza

fortalezcan la voluntad, y en cambio vemos a menudo que los dones más felices quedan anulados por la pereza o la despreocupación" (C. L., mayo 1936, p. 85). Pensemos en el tartamudo de Demóstenes, al que se hubiera juzgado inútil como orador por las apariencias. Siguiendo el curso de esta idea tan rica, Alain llega a reintegrar la voluntad en la inteligencia, y esto por dos motivos. El primero es que la experiencia nos muestra bastante hasta qué punto es difícil juzgar por anticipado en ese terreno: "decidir lo que un hombre podrá o no podrá hacer, según las promesas, los signos y las aptitudes, es un placer de infatuación del cual me guardo. ¡Hay ya tantos exámenes que nos engañan respecto al valor de los hombres! Nunca se gana poniendo en lugar elevado al que fue el primero en alguna cosa. Este género de desigualdad no dura; acaba devorado, borrado por mil dardos" (Minerva, p. 91). La inteligencia de un hombre depende de los esfuerzos de su voluntad; puedo ser inteligente en el oficio que he escogido mientras puedo carecer de inteligencia frente a la geometría. "De donde me ha venido esa idea de que cada uno es tan inteligente como quiere. El lenguaje podía habérmelo dicho suficientemente; porque imbécil significa exactamente débil… Voluntad, y preferiría decir trabajo, eso es lo que falta"(24); vale más juzgar al hombre por la mandíbula, por la "parte que atrapa y ya no suelta" (24), que por la frente.

Una segunda consideración que nos lleva al mismo punto, es la de que sucede lo mismo con las inteligencias que con los cuerpos. No se puede juzgar a un hombre por su tamaño, porque cada estatura tiene sus ventajas. De igual manera "la inteligencia tiene más de un camino. Alguno es miope, pero entonces observa mejor", el otro es vivo y por eso se equivoca (Minerva, pp. 90-91). Lo que importa es la manera como utilizo mis poderes, o más bien, el punto adonde los llevo, liberándolos: "¡Qué diversidad en la inteligencia, en el juicio, en la invención! Que dos hombres desarrollen sus poderes, como lo hicieron Platón y Aristóteles; hélos aquí diferentes por su perfección misma; y decid cuál de los dos vale más si os atrevéis" (id., p. 92).[9]

Se llega así a esa gran idea de que, puesto que se trata sólo de liberar la naturaleza y no de vencer, la cultura común vale para todos: "La cultura común hace florecer las diferencias" (22). La escritura misma se diferencia, entre los distintos sujetos, por la cultura. Cada uno aprende a su modo la misma disciplina, la misma actividad, pero sigue siendo él mismo, como se ve en el violinista o en el esgrimidor; o, más bien, se vuelve más igual a sí mismo. Luego el mismo método sirve para todos, aunque todos sean diferentes, y ese método no tiene como fin el hacerlos semejantes, sino hacerlos aún más distintos,

permitiendo que cada uno se descubra a sí propio.

¿Para qué sirven las mil necesidades de la disciplina escolar? Liberarse es aprender a seguir una regla, a no servirse de la astucia. Cuando las lecciones, viniendo de un maestro indiferente, adoptan el rostro de la necesidad, el niño ya no podrá engañarse a sí mismo, y aprenderá el sentido de: “Hay que…” y esto ya es saber mucho (10). El trabajo escolar exige toda la atención, y con tanta más eficacia cuanto más se gaste el celo inicial (6). La ortografía misma y la lectura son aquí un medio de liberarse por las reglas que imponen: “Hay que leer y leer más. El orden humano se muestra en las reglas, y es de cortesía seguir las reglas incluso ortográficamente. No hay mejor disciplina. El animal salvaje, pues ha nacido salvaje, se encuentra civilizado de esa manera, y humanizado sin pensarlo y sólo por el gusto de leer” (25). Se entiende mejor, desde este aspecto, el sentido del “método severo”. Si el niño se somete a él, si le gusta la dificultad, es justamente para educarse, o sea para realizarse. Las lecciones divertidas no son nunca más que juegos. Y debe observarse que el juego mismo es ya a menudo “ceremonia”. Con más razón aún el trabajo escolar es ceremonia y cortesía, dominio de sí y por eso mismo liberación.

EL PROGRAMA

¿Qué disciplinas debe practicar el niño? ¿Dejaremos la elección a los alumnos o a las familias? Claro que no.

Me parece ridículo que se deje a los niños o a las familias la elección de lo que aquéllos deben aprender. También es ridículo que se acuse al Estado de querer imponer esto o lo otro. Nadie debe elegir, la elección ya está hecha. Creo que Napoleón expresó en dos palabras todo lo que el hombre debe saber lo mejor posible: geometría y latín. Ampliemos: entendamos por latín el estudio de las grandes obras y principalmente de toda la poesía humana. Entonces, todo está dicho (19).

Es bueno que un Alain venga a veces a recordar brutalmente a los pedagogos ingenuos que “la elección está hecha”, que no son los niños quienes deben elaborar el programa; pero que dicho programa depende de necesidades psicológicas y morales que los niños no pueden ignorar. Dichas necesidades dependen de las gestiones naturales del espíritu humano, del modo en que éste se dirige hacia el mundo y la sociedad o, mejor dicho, de la manera en que el niño marcha hacia el hombre. Lo que todos necesitan, sin excepción, es el “bautismo humano” (19).[10] Y las disciplinas que importan son las que mejor le permiten al niño elevarse hacia el hombre asegurando su dominio sobre sí mismo, y su poder sobre el mundo.

Se cree con demasiada facilidad que el niño debe empezar por el mundo, que se le debe poner primero en contacto con la naturaleza. Ahora bien, el orden necesario es a la inversa.

No nacemos al mundo, nacemos a los hombres, a sus leyes, a sus decretos, a sus pasiones. De ahí viene ese orden invertido según el cual nuestra física es una política prolongada, adaptada, enderezada. Si se añade aquí que el niño lo aprende casi todo de los otros, y siempre la palabra antes que la cosa, se comprenderá que… todo espíritu es religioso y mago para empezar (Las ideas y las edades, I, pp. 129-130).

Alain vuelve sin cesar a esta idea heredada de Auguste Comte; y ha deducido en particular los profundos análisis de los dioses infantiles y de la mentalidad infantil que se encuentran en Los dioses y en los Preliminares de la mitología. “Hemos sido niños antes de ser hombres”, según una frase de Descartes que a Alain le gustaba citar, y ser niño es vivir en un mundo humano, en un mundo protegido, en un mundo donde tenemos primeramente que ver con las voluntades de esos grandes encantadores que son los padres y la nodriza, y no con esa existencia pura que el filósofo sólo llega a concebir tardíamente y con un gran esfuerzo.[11] Decir esto es decir también que no se va directamente hacia el mundo, que sólo se le encuentra en su realidad gracias a ese desvío cuya importancia ha demostrado Platón en la República.

Es, pues, locura querer buscar en una acción directa sobre el mundo, por una

parte el conocimiento de éste, por otra un dominio de sí. No es que las técnicas, las cuales se contentan con multiplicar los ensayos, no puedan lograr el éxito, pero si “millares de ensayos conducen mucho más lejos que la observación más sagaz” (Humanidades, p. 194), si se llega incluso, a fuerza de experiencia, a ese “pensamiento en la punta de los dedos” (como decía frecuentemente Alain en sus cursos) que caracteriza al técnico, al homo faber, el espíritu no gana nada en ello. “¿Qué es entonces lo propio de ese pensamiento técnico? Que ensaya con las manos en vez de buscar por la reflexión. El primer movimiento del telefonista, que consiste en sacudir el aparato, es un movimiento de técnico” (Humanidades, p. 193). El técnico es el hombre que dice: “Vamos a ver”, que busca la solución del problema fuera de sí mismo. De esta costumbre nace fácilmente cierta precipitación e impaciencia, a la vez que cierto escepticismo; es que, en efecto, el resultado obtenido sigue siendo un “acontecimiento” y, por eso, incomprensible. Para garantizarlo sería preciso comprender sus engranajes, transformarlo en un “hecho” verdadero. Y esto sólo es posible con la intervención del espíritu. Una ciencia puramente técnica, limitada a los acontecimientos, no es verdadera:

No hay nada verdadero en las ciencias si se llama verdadero a lo que es; porque lo que es cambia y se escapa. La verdad verdadera, si puede decirse, es esa revisión de nuestras ideas, que hacemos según el espíritu, combinando lo simple con lo simple, como se ve en aritmética y en geometría… Pero acerca de esto no se cree a Platón; se burla uno de sus ideas puras; no se considera al espíritu; se darían todos los teoremas del mundo por un hecho pequeño. Tal es la ebriedad, para colmo, orgullosa, de los técnicos (C. L., junio 1933, p. 296).

El salvaje es aquí testigo del cual se valen muy bien las técnicas perfeccionadas para forjar las más bellas mitologías: puede más de lo que sabe. Cuando quiere entender al mundo, ya no utiliza técnicas, aquí ineficaces, sino signos humanos. Porque, repitámoslo, los signos vienen primero: “¿Cuál es el niño al que no se han mostrado primero las cosas y después el hombre? ¿Dónde está el que ha aprendido sólo la derecha, la izquierda, la semana, los meses, el año?” (Humanidades, p. 207). El hombre ha conocido los signos humanos antes que las cosas; más aún, ha conocido los signos antes de comprenderlos; “ensayando los signos llega a las ideas; y es comprendido mucho antes de comprender, es decir,

que habla antes de pensar" (id., p. 208). Por lo tanto, la enseñanza debe empezar por los signos y no por las cosas. Y es preciso recordar que el sentido del signo es primeramente el de poner de acuerdo a los hombres, que es comunicación antes de ser significado. Por consiguiente, "aprender a pensar, es aprender a entenderse; aprender a pensar bien es entenderse con los hombres más ilustres, por medio de los mejores signos; lecciones de cosas, siempre prematuras; lecciones de signos, leer, escribir, recitar, mucho más urgentes. Porque si no dirigimos poco a poco hacia la verdad nuestras primeras ideas falsas, pensamos en vano. Lo mismo sucede con las maravillas de la técnica: todo el espíritu se encuentra en la máquina y nosotros seguimos siendo tontos" (Humanidades, p. 209).

LAS CIENCIAS

Se comprende ahora por qué la ciencia reina es la geometría, la cual es "la clave de la naturaleza" (19). Es el teórico, el geómetra quien comprende mejor lo real, por ejemplo, el eclipse. No se dan los casos particulares, sino que son comprendidos a partir de ideas universales suministradas al niño por la sociedad. El niño no empieza pensando lo particular, sino lo general, o más bien lo universal, como el "papá" que designa a todos los hombres, y "se va siempre de un reducido número de ideas muy generales a un número mayor de ideas particulares" (Humanidades, p. 212).

Hay que partir, pues, de la idea más simple y mejor conocida, si se quiere comprender la naturaleza; y progresar luego lentamente: "Ir de lo conocido a lo desconocido, es nuestro destino: lo que equivale a decir de lo simple y abstracto hacia lo concreto e individual que no agotaremos" (30). Partamos, por lo tanto, de la aritmética y de la geometría y sigamos la serie de las ciencias trazada por Auguste Comte. Pero lo que importa no es llegar lejos: "poca ciencia, pero una buena ciencia" (19); hay que tomarse tiempo —cosa que hace tan bien la secundaria (26)— a fin de lograr el "difícil desvío" (27) por la "abstracción preliminar" (31).

En vez de esa enseñanza de las ciencias que es casi enteramente un tiempo perdido, incluso en la secundaria, porque "bajo el nombre de trabajos prácticos

se enseña una técnica imperfecta, que no enseña ningún oficio y obstruye el espíritu", en vez de seguir el adiestramiento de la técnica, vamos, al contrario, "a encontrar de nuevo el orden del espíritu, quiero decir el orden que ilumina, que hace comprender, que da alguna idea de la necesidad natural y, por oposición, también de la libertad de espíritu, valor supremo ahora sacrificado a la embriaguez del poder" (C. L., junio 1933, p. 292). Habrá que empezar por las experiencias más simples. Por la aritmética y la geometría, en las cuales se descubren las necesidades más evidentes, las razones. Y es notable que sólo a través de la necesidad geométrica pueda comprenderse la necesidad exterior, como la historia de las ideas lo enseña ya: el salvaje puede ser un maravilloso arquero, pero por falta de geometría permanece al nivel de la magia (27 y 19). Es preciso, primero, la prueba más rigurosa, etapas de pruebas, lo cual da el doble resultado de asegurar, con la noción de la necesidad, el dominio de sí mismo.

Después de la geometría, poca física, pero física elemental o, más bien, mecánica elemental. Guardarse ante todo de la idea peligrosa de que le conviene al alumno conocer la última verdad de la ciencia contemporánea; hay que ser Poincaré para comprender en qué sentido puede dudarse del movimiento de la Tierra. Hay que volver a los antiguos, a Descartes, o mejor a Tales. Es bueno "remontar toda idea hasta su primera infancia" (17), considerarla como la consideraron los antiguos. Lo que le hace falta al niño, "no es la última palabra del hombre… sino más bien la primera…" (id.). El pensamiento de los antiguos puede estar al nivel del de los niños; el de Einstein no. Partir de los antiguos es cuidarse del margen, de la esperanza, del impulso que no están hechos. Y porque el niño necesita un porvenir debe acudirse a los antiguos; entonces se sale en cierto modo de la Antigüedad lanzándose desde el principio de acuerdo con el movimiento justo (id.). Es preferible, pues, reflexionar sobre los principios elementales, sobre la polea, sobre la palanca. Alain ha vuelto a menudo a estos ejemplos sencillos, más instructivos para él que la física moderna porque están a nuestro nivel, al nivel de nuestros errores (18). Escribía: "Me aprovecha más leer la física celeste de Descartes que buscarla en un diario de la mañana" (30) y a sus discípulos les sorprendía a veces verlo alargándose sobre tal o cual punto de la Dióptrica cartesiana, hoy tan pasada de moda. Y es que, para él, lo necesario era ante todo comprender de qué tratan las ciencias. De ahí su desprecio hacia esas primarias que son "universidades abreviadas" (42) en las que el profesor debe saberlo todo y hablar de todo: "Detesto esas pequeñas Sorbonas" (25). Lo que debe penetrar en todos lados es el espíritu científico, no la ciencia que abruma; y es más seguro buscarlo en sus orígenes que en la masa de los últimos descubrimientos que no pueden iluminar nada (60). Una simple reflexión acerca

de la polea lleva más lejos que el conocimiento de los resultados obtenidos por el procedimiento a ciegas del álgebra respecto a la cuarta dimensión. Hay que "graduar la experiencia, y esto es el arte de instruir" (61).

LECCIÓN Y EXPERIENCIA

Así se comprende que Alain rechace toda lección magistral que rebasa al niño. No se trata de recitar lecciones de física o de ciencias naturales, que se reducirían a palabras; primero es necesario comprender. No es el maestro quien debe trabajar, sino el alumno, y la lección magistral sólo tiene un valor cuando después el alumno puede rehacer el curso, cosa que no puede, claro está, aplicarse a un crío (35). De lo contrario todo se queda en "necias" lecciones de moral, de historia o de ciencias naturales ante unos niños que ignoran el sentido de las palabras, y ocho días después no queda nada de ellas (35, 36). Conviene recordar que "no se aprende a escribir ni a pensar escuchando a un hombre que habla bien y piensa bien. Hay que probar, hacer, rehacer, hasta que el oficio entre, como suele decirse" (37) y hacen falta muchos rodeos para saber un poco (64). Incluso en aritmética, conviene que el niño empiece por asimilar bien las nociones con ayuda de cubos, en vez de pasar demasiado pronto a las operaciones de álgebra, todas mecánicas (53). Los profesores de piano nos enseñan aquí el camino, ellos a quienes no sorprende nunca que el niño aprenda tan pocas cosas en una hora. Sin duda resulta más largo hacer que el niño experimente primero por sí solo todas las verdades, pero es una labor fecunda (37). Recordemos siempre que no se trata de "enseñar toda la naturaleza", sino de "regular el espíritu según el objeto, de acuerdo con la necesidad claramente percibida" (19). Que el maestro "escuche y vigile más de lo que hable" (33).

LAS HUMANIDADES

Esas prescripciones valen tanto para las letras como para las ciencias, para el "latín" como para la "geometría". Aquí también el niño debe estar en contacto directo con los problemas y con los signos. Y aquí también conviene volver a los

antiguos.[12]

La lectura es un medio para establecer contacto con los pensamientos de los grandes hombres. Así es necesario no sólo aprender a leer, sino a leer de prisa, a leer "fácilmente, vivamente, sin esfuerzo, de modo que el espíritu se desprenda de la letra y pueda atender al sentido" (42). Únicamente con esta condición el niño saldrá de la escuela aficionado a la lectura y no olvidará lo poco que sabe. Ahora bien, el libro debe ser siempre "el director" y los maestros "los adjuntos del libro" (41), pues gracias al libro conocemos a los grandes autores manifestados en los grandes signos. "Leer es el verdadero culto" (5). Inventemos, pues, técnicas para que el niño lea de prisa; y que sin cesar lea, relea y aprenda a leer por lo bajo, a leer con la vista (42 y 44): "Si el maestro se calla, y si los niños leen, todo marcha" (25).

"Hay que leer y releer" (25), porque es este conocimiento de los signos lo que civiliza realmente. Lo que el niño necesita es ante todo las humanidades: "La literatura es buena para todos, y sin duda más necesaria al más grosero, al más obtuso, al más indiferente, al más violento" (25). Los grandes autores son buenos para todos. Y no se diga que el niño no entenderá nada, porque el poder de la poesía —que debe venir en primer lugar— reside en que "a cada lectura y antes de instruirnos, nos prepara por los sonidos y el ritmo, de acuerdo con un modelo humano universal" (19). Que el niño escuche el "bello gorjeo" humano (19), que lo conquiste primero la armonía. Démosle, pues, a leer los mejores autores, La Fontaine —más que Florian— Corneille, Racine, Vigny, Hugo; que escuche las cosas bellas como si fueran música; y que vea los hermosos dibujos de Rafael, de Vinci, de Miguel Ángel; que oiga a Beethoven desde su cuna, "nada es demasiado bello para esa edad" (5). Hay aquí sin duda una paradoja y Alain no teme subrayarla y volver a ella frecuentemente: "Tengo una idea extraña, muy alejada de lo que se dice comúnmente sobre el particular; idea confirmada, muchas veces, según la cual lo que es hermoso para todos, y universalmente humano, es justamente lo que parece haber sido escrito para cada uno" (21).[13] Además resulta peligroso sustituir a los maestros por comentarios mediocres, hay que volver una vez más al origen:

Pero también aquí temo los comentarios. Busco lo indiscutible, incluso en lo discutible; y los genios, poetas, oradores o panfletistas, son hechos humanos incontestables. Quiero que se les lea; quiero que se les conozca y se les repita;

eso mismo es comprenderlos y me importa mucho que se les comprenda tal y como son. Si el maestro les sustituye sus propias elevaciones o vociferaciones, entonces ya no tengo garantía. Hay por lo menos 100 liceos y 200 colegios; no tenemos 300 genios" (C. L., agosto 1935, p. 342).

Sin duda no es siempre fácil captar "esa antigua ciencia de la naturaleza humana, dispersa en los grandes libros que es preciso leer veinte y treinta veces; y si la última lectura es agradable, la primera, en cambio, resulta ingrata y difícil" (85). El niño no comprenderá en seguida. Pero hemos visto que puede ser conquistado por ese "gorjeo humano". Alain no teme asignar el primer sitio al recitado y la copia de bellos textos. Hay que darle al niño un modelo y como "un espejo donde se vea en seguida engrandecido y purificado" (21). Sucede aquí como con el dibujo; en el dibujo libre el niño se disgusta porque se deja ir, porque no encuentra en él una liberación. Pero en la copia de un modelo halla una seguridad, pues "fuera cual fuere el modelo, sólo puede hacerse un dibujo presentable moderando y templando todos estos tumultos del corazón; tan sensibles en el estremecimiento y el peso de la mano. Sólo la vulgaridad se expresa en esos rasgos fuertes que perforan el papel" (21). Igualmente, copiando los buenos autores —o recitándolos—, el niño se libera de los movimientos de su humor; "será más él mismo, por la atención puesta en copiar una obra bella" (21), los "pensamientos de aventura" (40) encontrarán así un apoyo y, poco a poco, una forma estable.

La escritura es, en efecto, una disciplina, y hay que conservarle ese carácter. Por el respeto de la ortografía y también por la preocupación de realizar una obra arquitectónica; hace falta un buen cuaderno, hermosos títulos en letra redondilla, bellos márgenes (42, 45), y copiar en ese cuaderno hermosas fórmulas, "Pensamientos". Hay aquí una gimnasia que suelta los músculos, da flexibilidad, guía el pensamiento. A Alain le gustaba decir que sólo se piensa verdaderamente con la pluma en la mano y, según él, esto valía para todas las edades (34). Claro que no se trata de escribir siempre del mismo modo. Copia, versión latina, curso dictado (34), confección laboriosa y lenta de frases (37), todos estos ejercicios de distintas edades preparan para escribir más tarde sin borrador ni tachaduras, como le pedía Alain a sus alumnos, porque el borrador se presta a demasiados rodeos y evoluciones, y no permite esa excelente disciplina que consiste en encontrar a la fuerza el final que conviene a una frase ya empezada.

Pero hay que buscar siempre las propias ideas en torno a las grandes obras de los grandes textos —y no en los extractos (45)—; el profesor permanece como un instructor que hace la presentación (C. L., agosto 1935, p. 342), conocedor él mismo de las fuentes. Porque la invención no es tan fácil; quiere otra cosa que la libre espontaneidad y obedece a unos modelos.

No se sabrá nunca suficientemente que es más importante fijar el espíritu que instruirlo… Por eso pienso que la cultura es algo muy importante y muy serio, que nos suministra formas bellas e invariables, en torno de las cuales hay que reflexionar mucho, puesto que no es posible cambiarlas. Y es una locura querer que alguna idea nueva nos elabore destinos nuevos; nada de eso, sino una idea bien vieja y que repite siempre la misma canción; porque es verdad que todo está dicho, pero también que nada está pensado (C. L., agosto 1933, p. 394).

Volvamos, pues, a los antiguos,[14] a los clásicos, a los proverbios, a Homero, a Platón, a Shakespeare, a Balzac, para encontrar en ellos nuestro propio pensamiento: “entregados a nosotros mismos, y siempre sin defensa contra la pasión del día, derivamos naturalmente de pensamiento en pensamiento” (id.).[15]

CONCLUSIÓN

Al mismo Alain hay que aplicarle su propia doctrina. No conocerlo por medio de extractos, ni de comentarios, sino por un contacto asiduo, que siempre es fecundo. Adoptar primero ideas, como recomendaba a todos los lectores de las grandes obras —y como dijo también Rousseau—, y luego comprenderlas volviendo a escribir sus dichos. No separar nada en un pensamiento que tiene una vigorosa unidad, conservar siempre en la mente las preocupaciones esenciales: el cuerpo salvaje que hay que domar, o más bien liberar, lo cual se realiza por medio de pequeños cambios, de pequeñas preocupaciones cotidianas; la prudencia que remonta siempre al origen para encontrar allí lo más simple y lo más humano; la veneración de la humanidad representada por los grandes autores; y la indomable voluntad de conservar siempre el aguijón de la duda.

Bástenos ahora decir que no tendríamos excusa si hubiésemos querido simplemente presentar un resumen de la doctrina (y esta idea nos hizo vacilar largo tiempo). Se trata tan sólo de no olvidar en una galería de grandes pedagogos al que fue quizá el más grande; se trata de invitar a los educadores, con esta introducción insuficiente de su obra, a darse cuenta del beneficio que recibirían volviendo a la pura fuente y estudiando a un pedagogo que por el influjo que él mismo tuvo sobre tantos discípulos, ha sabido confirmar con la práctica el valor de su método.[16]

JEAN CHÂTEAU

PRINCIPALES OBRAS PEDAGÓGICAS DE ALAIN

Lo esencial de su doctrina se encuentra en las Conversaciones sobre la educación publicadas por Rieder en 1932 y reeditadas en las Presses Universitaires de France. Se trata de conversaciones publicadas anteriormente y reunidas por Michel Alexandre.

Pero a fin de ilustrar ciertos puntos conviene referirse también a sus otras obras, en particular a las siguientes:

Conversaciones libres, serie de 1927 a 1936, passim.

Las ideas y las edades, 2 vols., Gallimard, 1927.

Los dioses, Gallimard, 1934.

Preliminares de la mitología, Hartmann, 1934 (publicados antes en La escuela liberadora de 1932 a 1934).

Humanidades, Méridien, 1946 (en particular el cap. III, de 1925).

Conversaciones de un normando, Gallimard, 1952 (selección de las conversaciones de 1902-1914).

Se han publicado bibliografías de las obras de Alain en la Psychologie et la vie, enero de 1928, y en el número especial de la Nouvelle Revue Française, dedicado a Alain, en septiembre de 1952. Se encontrarán recuerdos sobre Alain en ese número especial, en el del Mercure de France de diciembre de 1951 y en la obra que el Dr. Mondor dedicó a su antiguo amigo (Alain, Gallimard).

* BIOGRAFÍA. “Originario de la antigua provincia de Perche y, sin embargo, mezcla de Percheron y de Manceau”, Émile Chartier nació en Mortagne, el 3 de marzo de 1868. Fue alumno del colegio de Mortagne —dirigido por sacerdotes; pero el joven Chartier perdió la fe hacia los quince años— y luego del Liceo de Alenzón. Se preparó en el Liceo Michelet de París para entrar en la Escuela Normal Superior, donde tuvo por maestro a Lagneau, del cual diría: “es el único gran hombre que he encontrado”. Recibido en la Escuela Normal, se licenció en filosofía en 1892. Fue profesor en Pontivy, Lorient, Ruán. Entonces empieza a publicar, entre las polémicas del asunto Dreyfus, y en La Dépêche de Rouen, sus primeras Conversaciones, con el seudónimo de Alain. En 1902 fue llamado a París, donde enseñó la clase primera superior en el Liceo Enrique IV. Voluntario durante la guerra de 1914, escribió entonces Marte o la guerra juzgada, el Sistema de las Bellas Artes, y los Ochenta y un capítulos sobre el espíritu y las pasiones (refundidos más tarde en los Elementos de filosofía) que vienen a añadirse a las cuatro colecciones de Ciento y un conversaciones publicadas de 1908 a 1914. Después las Conversaciones se publicarían en diversos periódicos y revistas, y en particular en las Conversaciones libres de 1921 a 1924 (788 conversaciones), en L’Émancipation de 1924 a 1927 (101 conversaciones) y de nuevo en las Conversaciones Libres (831 conversaciones) de 1927 a 1935 (que se acaba en 1935 en las Feuilles Libres). Muchas de dichas Conversaciones han sido clasificadas y publicadas en distintos volúmenes, la mayor parte del tiempo al cuidado de Michel Alexandre. Hay que añadir los volúmenes originales, cada vez más numerosos. En 1933, Alain se retiró a su casa del Vésinet, donde murió el 2 de junio de 1951, después de haber recibido ese mismo año el Gran premio nacional de literatura. Fue amigo de Paul Valéry y comentó sus poemas Charmes y La jeune Parque.

Obras principales (además de las citadas): El ciudadano contra los poderes, Veinte lecciones sobre las Bellas Artes, Las ideas y las edades, Coloquios a orillas del mar, Sentimientos, pasiones y signos, Conversaciones sobre la felicidad, Conversaciones sobre la educación, Las estaciones del Espíritu, Los dioses, Historia de mis ideas.

[1] “He adoptado la regla de no discutir y de no ofenderme respecto a los problemas del espíritu. He juzgado como hijo de Voltaire, si me atrevo a decirlo, a esos pensadores furiosos que buscan siempre el punto vulnerable. El espíritu está hecho de modo que le es siempre más fácil vencer al otro que dominarse. La gravedad y la risa deben aprender a andar con el mismo paso” (Conversaciones libres, julio 1935, página 348). “…prescribirse a sí mismo el sentimiento de la seguridad y del humor alegre” (C. L., abril 1934, p. 178).

[2] Las referencias puramente numéricas se relacionan con los números de las diversas conversaciones contenidas en las Conversaciones sobre la educación.

[3] “La facilidad es el mal del espíritu; no es nunca más que la aptitud de pasar de la cosa al signo y de pensar en los signos… Espero algo del que piensa con dificultad “ (C. L., septiembre 1932, pp. 445-446).

[4] “La democracia tiene como deber primordial volverse a los rezagados que son multitud; porque, según el ideal democrático, una minoría que no instruye al pueblo es más evidentemente injusta que un rico que cobra sus alquileres y sus cupones” (60).

[5] Señalemos el parentesco entre dichos puntos de vista y los de la señora Montessori y Pestalozzi.

[6] También hay que desconfiar del miedo tanto como del interés, porque hacer uso del miedo es alejar del espíritu a esa parte del hombre que hace reír: “Los sacerdotes que me instruyeron hasta los doce años eran ignorantes, y se les notaba: pero sobre todo eran tan miedosos que conseguían asustarme… Hay sacerdotes que tienen miedo e infunden el miedo; y a menudo la huella permanece. Lo que el niño encuentra en la escuela laica es una visión del mundo sin tragedia, y, al contrario, un espíritu de audacia, de prudencia y de industria

ante las cosas, las cosas que no piensan nada, que no quieren nada, que no son ni buenas ni malas" (86).

[7] Si la educación busca el dominio de uno mismo, se comprende que el arrebato sea el obstáculo mayor. Alain es el único —que nosotros sepamos— (véase Las ideas y las edades, I, pp. 186, 190, II, p. 176; Veinte lecciones sobre las bellas artes, pp. 26 y 30) que ha analizado su naturaleza insistiendo en su importancia repetidas veces. El arrebato es la actividad loca y sin dominar. Si no se olvida que los movimientos del cuerpo se encuentran en la base de todas las instituciones superiores del hombre, educación, artes, religión, etc., todas son también un triunfo sobre el arrebato. Pero se olvida con demasiada facilidad esta lección de Alain y se construyen pedagogías o estéticas del puro intelecto.

[8] Sólo podemos mencionar aquí los admirables análisis sociológicos hechos varias veces por Alain respecto al juego infantil, ese conjunto de ceremonias y de culto, en el cual cada uno está como protegido contra sí mismo por su juramento: "Quien juega ha jurado" (véase especialmente Las ideas y las edades, I, pp. 183-198).

[9] Añadamos aun una observación importante: que es siempre bueno contrariar los gustos del alumno. Hay aquí una idea profunda a la que Alain vuelve con frecuencia (19, 20, etc.). Citemos un dicho de los últimos suyos (C. L., abril de 1935, p. 164): "Ahora me falta decir que no debe orientarse la instrucción por los síntomas de una vocación. Primero, porque las preferencias pueden importar. Y también porque siempre es bueno enterarse de lo que no se quiere saber. Contrariad, pues, los gustos, primero y largamente. A ése sólo le gustan las ciencias; que cultive, pues, la historia, el derecho, las letras; lo necesita más que otro… todo hombre debe tomarse enteramente como un genio universal; de lo contrario ni siquiera debe hablarse de instrucción; hablemos de aprendizaje. Y estoy muy seguro de que el llamamiento, incluso rudo, a la vocación universal de juzgar, de gobernar y de inventar, es siempre el mejor tónico para un carácter… Quisiera decir que esas aventuras que ensanchan el oficio, ensanchan también el alma, y dan un ámbito al conocimiento de sí. Tener alma es tal vez

evadirse en posibles oficios, y juzgar desde arriba el oficio verdadero. ¡El hombre se encuentra tan por encima de lo que hace! Guardémosle ese lugar.”

[10] Citemos aun el final de esa conversión donde Alain demuestra que es preciso trasponer al plano laico ese esfuerzo por la salvación que es la esencia del cristianismo: “Geometría y poesía: eso basta. La una templa a la otra. Pero se necesitan las dos. Homero y Tales lo llevarán de la mano. El niño ambiciona ser hombre; no hay que engañarlo; y menos aún darle a escoger entre lo que ignora. De lo contrario el catecismo puede avergonzarnos. Porque los teólogos enseñaban a todos todo lo que sabían, deteniéndose ante el espíritu rebelde. Y en la duda bautizaban sin excepción. ¿Vamos a elegir nosotros, y negar el bautismo humano al frívolo o al dormido?” Como decíamos antes, se trata de formar hombres, no una minoría y esclavos.

[11] Acerca de este problema de la existencia pura —y el del entendimiento— Alain ha escrito tal vez la más profunda y la más difícil de sus obras, Coloquios a orillas del mar, por desdicha poco conocida.

[12] “Si me preguntan qué libro es bueno para los niños, digo que Homero, la Biblia, las fábulas; y en seguida se comprende por qué. La infancia del individuo se parece a la infancia de la especie. Si queréis conocer el estado primitivo de nuestras ideas, leed los libros más antiguos. Si queréis seguir nuestra sabiduría hasta sus raíces, encontráis a los hechiceros, los prodigios y los dioses” (Conversaciones sobre religión, p. 53).

[13] Habría que exponer aquí los puntos de vista estéticos de Alain, cuyo fundamento esencial reside en que lo bello regula los movimientos del cuerpo. Véase sobre todo las Veinte lecciones sobre las bellas artes.

[14] “No hay humanidades modernas, por la misma razón que hace que la

cooperación no sea sociedad. Es preciso que el pasado ilumine el presente, sin lo cual nuestros contemporáneos son animales enigmáticos a nuestros ojos" (Conversaciones sobre el cristianismo, p. 28).

[15] Se ve aquí cómo Alain podía entenderse con Valéry, para el cual "la filosofía es cuestión de forma" y cómo, en la poesía de Valéry, Alain podía encontrar su propio pensamiento. Véase la Introducción de Valéry al Comentario de Charmes de Alain.

[16] Citemos a este respecto un pensamiento que va, sin duda, bien lejos, en lo que concierne a los ensayos de métodos pedagógicos, a menudo tan inútiles: "Los ensayos son decididos, en parte, por hombres que enseñaban bien, pero que ya no enseñan; en parte, por otros que enseñaban mal y que por esta misma razón decidieron administrar; en parte, por los hombres de las oficinas, que no han enseñado nunca, que no serían capaces de ello, y a los que me permito llamar los iletrados de la instrucción pública" (43).

ÍNDICE

Prefacio

I. Joseph Moreau: Platón y la educación

II. Víctor García Hoz: Juan Luis Vives, pedagogo de Occidente

III. Pierre Mesnard: La pedagogía de los jesuitas

IV. J.-B. Piobetta: Juan Amós Comenio

V. Vernon Mallinson: John Locke

VI. Pierre Mesnard: Rollin forja el espíritu de la enseñanza secundaria

VII. Jean Château: Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación

VIII. Louis Meylan: Heinrich Pestalozzi

IX. Wilhelm Flitner: Wilhelm von Humboldt

X. Raymond Savioz: Georg Kerschensteiner

XI. Robert Plancke: Ovide Decroly

XII. Robert Dottrens: Édouard Claparède

XIII. John S. Brubacher: John Dewey

XIV. Giovanni Caló: María Montessori

XV. Jean Château: Alain

En *Los grandes pedagogos* se analiza lo más importante del quehacer educativo a lo largo de la historia de la humanidad, desde los grandes filósofos griegos hasta los investigadores del siglo XIX, cuyas enseñanzas formaron a generaciones enteras. Jean Château reúne en esta obra quince ensayos escritos por especialistas que, mediante las monografías de grandes pedagogos de la historia (Platón, Vives, Comenio, Locke, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Kerschensteiner, Decroly, Claparède, Dewey, Montessori y Alain), abordan principios y prácticas educativas, teorías de la enseñanza, estrategias de enseñanza-aprendizaje y educación dirigida a niños con capacidades diferentes. En resumen, este libro despliega un panorama completo de la evolución de las ideas pedagógicas.

De Jean Château el Fondo de Cultura Económica también ha publicado *Las fuentes de lo imaginario.*

www.fondodeculturaeconomica.com